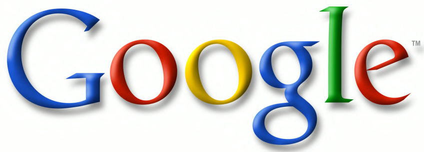








L'ENSEIGNEMENT

DES

LANGUES ANCIENNES ET MODERNES

DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

DES GARÇONS EN ALLEMAGNE

PAR

HENRI BORNECQUE

MAÎTRE DE CONFÉRENCES
À LA FACULTÉ DES LETTRES DE L'UNIVERSITÉ DE LILLE



PARIS

IMPRIMERIE NATIONALE

MDCCCCII

L'ENSEIGNEMENT

DES

LANGUES ANCIENNES ET MODERNES

DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

DES GARÇONS EN ALLEMAGNE

Paris, France - Musée pédagogique.
Publications. Nouvelle série, 1.

L'ENSEIGNEMENT

DES

LANGUES ANCIENNES ET MODERNES

DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

DES GARÇONS EN ALLEMAGNE

PAR

HENRI BORNECQUE

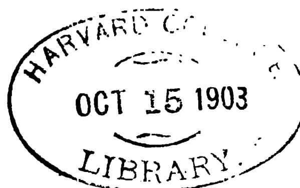
MAÎTRE DE CONFÉRENCES
À LA FACULTÉ DES LETTRES DE L'UNIVERSITÉ DE LILLE



PARIS

IMPRIMERIE NATIONALE

MDCCCCII


HARVARD COLLEGE
OCT 15 1903
LIBRARY

L'ENSEIGNEMENT

DES

LANGUES ANCIENNES ET MODERNES

DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

DES GARÇONS EN ALLEMAGNE.

I

CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES.

A. AVANT-PROPOS.

On trouvera ici le résumé des observations que j'ai eu l'occasion de faire sur l'enseignement secondaire allemand, en général, et, plus spécialement, sur les méthodes suivies en Allemagne pour l'enseignement des langues anciennes et modernes. Il ne faut donc pas chercher ici, sauf exception, ce qu'on peut lire dans les Programmes publiés, le nombre d'heures attribué à chaque enseignement, la tâche départie à chaque classe, etc.; ce qu'on verra, c'est précisément ce que les programmes ne donnent pas et ne peuvent pas donner, à savoir la façon dont ils sont compris et appliqués. J'ai étudié, à deux reprises non consécutives, les questions dont je parle ici, de sorte qu'il y a des chances pour que les erreurs ou les exagérations d'une première vue aient été corrigées par la comparaison. Il y a deux ans, en effet, à l'occasion d'un voyage de récitations et de conférences, j'ai visité, un peu partout, un grand nombre d'établissements d'enseignement secondaire; d'autre part, du 22 avril au 8 juin derniers, chargé d'une mission, j'ai assisté à de nombreuses classes dans différents États, mais surtout en Prusse, où de nouveaux plans d'études ont été adoptés l'an dernier, et en Bavière, d'abord pour la même raison, ensuite parce que ce pays accorde aux langues vivantes une place relativement restreinte et met au premier rang la culture classique.

En somme, mes observations ont porté sur des écoles dans toutes les parties de ce vaste empire; je les ai choisies de manière à ne laisser de côté aucun type d'établissements, et, en particulier, j'ai tenu à me faire une idée exacte des résultats obtenus dans les écoles dites *de Réforme*, qui enseignent le français comme première langue étrangère. Il est bon de savoir tout de suite que les élèves qui en sortent peuvent, en ce qui concerne la connaissance des langues classiques, être comparés à ceux qui sont formés dans les Gymnases et Réalgymnases ordinaires. Sous ce rapport également, les élèves des Réalgymnases de Bavière, où l'on consacre, en moyenne, dans l'ensemble des classes, 60 heures par semaine au latin, sont à peu près de la même force que les élèves des Gymnases de Prusse, où 68 heures sont attribuées à cette étude.

Quant aux langues vivantes, j'ai été surpris et frappé de voir l'état de cet enseignement en Bavière, où, malgré le peu d'heures qui lui est réservé dans les Gymnases, et l'absence, infiniment regrettable, d'Écoles Réales Supérieures, les maîtres, appliquant d'ailleurs des instructions intelligentes et sages, donnent à leurs élèves une connaissance du français et de l'anglais, très supérieure à celle que l'on s'attendrait à voir inculquer pendant le temps dont ils disposent.

J'ai visité plusieurs fois, dans chaque type d'établissements, et, autant que possible, dans chaque pays ou chaque région, toutes les classes au programme desquelles figurent les langues anciennes ou modernes. S'il m'a été possible de le faire dans un laps de temps relativement court (en tout quatre mois environ), c'est grâce à l'amabilité des directeurs et à la bonne volonté des professeurs, qui, durant mon dernier voyage, ont, pour faciliter ma tâche, les uns proposé, les autres accepté des permutations qui me permissent d'assister aux classes que je souhaitais d'entendre. Ils n'ont cessé de me fournir, avec un empressement qui m'a vivement touché, tous les renseignements que je pouvais désirer, et, s'il m'est donné de joindre à ce rapport quelques documents, je le dois aux directeurs qui ont bien voulu me les communiquer, avec une amabilité dont ils souffriront que je les remercie en cette place. De rares professeurs, tous de langues vivantes, ont pourtant, je dois l'avouer, décliné ma visite sous des prétextes que j'ai, cela va sans dire, acceptés immédiatement, mais qui cachaient des raisons faciles à deviner.

B. DIFFÉRENCES ENTRE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANÇAIS ET ALLEMAND.

Ces visites, je ne les ai pas faites en spectateur désintéressé, qui se borne à voir et à noter ce qu'il a vu; j'ai essayé de juger la valeur de ce qui passait devant mes yeux, afin d'en tirer ce qui pouvait être introduit dans notre enseignement secondaire renouvelé, sans en briser les cadres, et au mieux des futurs élèves de nos lycées et collèges. A ce point de vue, il faut noter, dès l'abord, un certain nombre de différences fondamentales entre l'enseignement secondaire allemand et l'enseignement secondaire français. Nos lycées ou collèges forment un tout qui se suffit; ils donnent aux élèves les notions primaires et se piquent de former leur esprit et de meubler leur intelligence suffisamment pour que les jeunes bacheliers n'aient pas besoin de compléter leurs études par un passage dans l'enseignement supérieur. Il n'en est pas de même en Allemagne. A dire vrai, si les huit dixièmes des élèves des Gymnases vont à l'Université pour y continuer leurs études, c'est le cas pour trois et un seulement dans les Réalgymnases et les Écoles Réales Supérieures: la proportion sera d'ailleurs modifiée, selon toute vraisemblance, maintenant que les sanctions accordées au certificat de maturité délivré par les divers établissements ont une valeur *à peu près* égale. Mais l'enseignement secondaire allemand n'est pas indépendant de l'enseignement primaire: la classe dans laquelle entrent les enfants, la *Sexta*, ressemble assez à notre Sixième; or elle n'accueille que des élèves ayant passé trois ans à l'école primaire. Cependant l'enseignement secondaire allemand constitue un ensemble plus solide que le nôtre, en raison de l'unité imposée à cet enseignement en général, puis, dans chaque établissement, à l'enseignement de chaque matière dans toute la série des classes, enfin à chaque classe en particulier.

1° UNITÉ IMPOSÉE À L'ENSEIGNEMENT EN GÉNÉRAL. L'IDÉE PATRIOTIQUE.

En effet, d'abord, les Instructions prussiennes de 1901 prescrivent que toutes les branches de l'enseignement doivent se prêter un mutuel appui; de fait, il existe souvent un rapport assez étroit entre les auteurs latins lus dans les différentes classes et la partie de l'histoire inscrite au programme de ces mêmes classes. Dans les Écoles de Réforme, on choisit, autant que possible, les textes

allemands et français expliqués, de manière à ce qu'ils fassent déjà connaître aux élèves la civilisation et l'histoire anciennes, qu'ils étudieront plus tard. D'autre part, il importe de ne pas oublier que l'enseignement secondaire allemand, en toutes ses parties, est au service des idées patriotiques. Le mot de l'empereur Guillaume II : « Ce sont de jeunes Allemands que nous voulons former », pourrait servir de maxime à presque tous les projets de réforme suggérés par des professeurs dans ces dernières années. L'un écrit qu'un établissement d'enseignement secondaire n'atteint pas son but s'il ne donne pas une éducation patriotique; un autre encadre sa théorie de l'école de l'avenir entre les deux mots suivants : « Attache-toi à la patrie, que tu dois chérir; là sont les racines puissantes de ta force » (*Ans Vaterland, ans teure, schliesz dich an; Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft*), et « L'Allemagne, l'Allemagne au-dessus de tout, au-dessus de tout dans le monde » (*Deutschland, Deutschland über alles, Ueber alles in der Welt*). Aux plans d'étude d'Altona et de Francfort, qui, comme première langue étrangère, font apprendre à tous les élèves le français, on ose encore objecter qu'ils sont antipatriotiques, tandis que certains, pour les défendre, représentent l'avantage de pouvoir, dès l'abord, grâce au français, parler des exploits inoubliables de l'empereur Guillaume I[er] et de ses paladins. La présence dans l'enseignement de certaines matières obligatoires, comme le chant, ne s'explique pas autrement : il enseigne à tous les jeunes Allemands — et même aux jeunes Allemandes — un certain nombre de *lieds*, patriotiques ou autres, qui établissent entre eux un lien. Aussi bien, dans un banquet donné à la suite d'un congrès, un savant autrichien ayant prononcé une harangue vibrante de pangermanisme, n'ai-je pas vu tous les convives, hommes et femmes, se lever aussitôt, et, d'une commune voix et comme par une inspiration spontanée, entonner précisément le chant : « L'Allemagne, l'Allemagne au-dessus de tout ».

Si nous arrivons à la pratique, les couloirs de tous les établissements et les classes mêmes sont généralement ornés, soit de gravures représentant *le Départ des Volontaires en 1813* ou des scènes tirées des guerres de 1866 et 1870, soit de tableaux où la puissance navale de l'Allemagne est comparée à celle des autres grandes puissances, y compris les États-Unis. Un grand nombre de devoirs roulent sur des matières analogues : Frédéric II, le relèvement de la Prusse après la campagne de 1806–1807, la reine Louise, la Guerre de délivrance, Blücher, Stein et Scharnhorst,

la Guerre de 1870 et surtout Sedan, comment l'Alsace fut-elle arrachée à l'Allemagne et comment rentrait-elle dans l'empire? On exalte les services rendus par la Prusse à l'unité allemande, la grandeur du nouvel État (*Concordia parvae res crescunt, discordia maximae dilabuntur*) et la nécessité pour lui de chercher son avenir sur la mer. (Pourquoi nous faut-il une flotte?) Les plus petits élèves savent les dates exactes des trois empereurs d'Allemagne, année, mois et jour. Explique-t-on dans Tite Live l'épisode de Mucius Scaevola, on en tire uniquement une leçon de patriotisme et un auteur ne conseille-t-il pas, dans l'enseignement du français, de bien dire aux élèves, après leur avoir exposé la guerre de 1870–1871, que «si des voisins remuants attaquaient de nouveau l'Allemagne, ils devraient prendre les armes pour la défendre». D'ailleurs, les livres scolaires mêmes servent ces vues. Je ne parle pas d'ouvrages comme *Pauli Sextani liber*, où est racontée, sous forme de lettres, l'histoire de la dernière guerre et qui renferme des passages tels que le suivant: *Quadringenta fere aedificia incendio deleta sunt. Bibliotheca cum multis millibus librorum jacet. Taceo de his rebus. Sed Argentoratum nunc urbs nostrae patriae florens erit;* il est rare qu'un livre d'exercices, quel qu'il soit, ne contienne pas un certain nombre de thèmes sur la guerre de 1870-1871. J'ajoute que l'Allemagne atteint le but qu'elle se propose: j'ai lu un certain nombre de devoirs où les élèves se montrent bien persuadés de la nécessité pour leur pays de s'imposer des sacrifices pour se créer une flotte, de sorte qu'il est vrai de dire que c'est le maître d'école qui a vaincu dans la dernière guerre, mais à condition de ne pas faire le contresens traditionnel et de donner à ce mot la signification qui ressort de ce que nous venons de signaler.

2° UNITÉ DE CHAQUE ENSEIGNEMENT.

Si, de l'enseignement secondaire allemand en général, nous passons aux divers établissements, nous constatons que les professeurs chargés, à travers les classes, du même enseignement, doivent s'entendre pour éviter le temps perdu et les redites, en même temps que pour arriver au meilleur résultat possible. C'est ainsi que les professeurs de même spécialité se réunissent en petites conférences, afin de discuter toutes les questions relatives aux matières qu'ils enseignent: les maîtres de langues vivantes choisissent de concert les méthodes les plus rapides et les plus fructueuses; les professeurs de langues classiques fixent les au-

teurs, ouvrages ou passages à expliquer pour l'année scolaire, de manière que tout s'appelle et se prépare dans un ensemble harmonieux, où tous les genres, tous les plus grands écrivains, et, pour chacun d'eux, les pièces ou morceaux caractéristiques des diverses inspirations soient représentées. Ainsi est réalisée l'unité de chaque enseignement.

3° L'UNITÉ DE LA CLASSE : L'*ORDINARIUS*, LE *CLASSENBUCH*.

Enfin, dans chaque classe, un des maîtres est choisi comme professeur principal : il porte généralement le titre d'*Ordinarius*; quelquefois aussi il s'appelle *Classenlehrer* (professeur de la classe) ou *Classenvorsteher* (surveillant de la classe). De même que le directeur possède quelques-uns des pouvoirs de nos recteurs, de même certaines attributions du directeur sont dévolues au professeur principal : c'est lui, par exemple, qui autorise les élèves à s'absenter pour un jour et demande des explications aux parents sur les absences de courte durée; c'est lui aussi qui permet aux enfants de prendre des leçons particulières. Tenu au courant des devoirs que donnent ses collègues, il doit veiller à ce qu'ils ne soient pas trop longs en eux-mêmes ou par rapport à l'enseignement auquel ils correspondent, et s'occuper de les répartir aussi également que possible entre les différents jours de la semaine; on lui rend compte également de certaines punitions infligées, comme les travaux supplémentaires à faire à la maison. De son côté, il doit s'attacher à connaître aussi exactement que possible ses élèves, leur caractère, leurs aptitudes et leurs progrès. Aussi est-ce à lui que s'adressent les parents pour tout ce qui concerne leur enfant et la signature de l'*Ordinarius* figure-t-elle à côté de celle du directeur sur les pièces relatives à un élève de sa classe (feuille de notes, bulletin délivré à la sortie de l'établissement, certificat pour le volontariat d'un an, etc.).

D'ailleurs sa besogne est facilitée par l'existence, dans toutes les classes, d'un registre appelé *Classenbuch* (livre de classe). Les renseignements qu'il renferme varient suivant les établissements; sous sa forme la plus parfaite, il contient les indications que voici : en tête, l'emploi du temps, les noms des professeurs, le jour où les devoirs doivent être remis (par exemple, lundi : allemand; mardi : latin; mercredi : français; jeudi : anglais; vendredi : physique; samedi : mathématiques), les livres employés, les morceaux appris par cœur. Puis vient la liste des élèves avec nom,

prénom, religion, lieu et date de naissance, date de l'entrée à l'école, nom, profession et domicile des parents, et, éventuellement, l'indication de la pension, des dispenses de cours, des répétitions prises ou des particularités physiques (vue faible ou oreille dure). Pour chaque jour, on marque l'heure de la leçon, l'objet de l'enseignement, les devoirs à remettre, les devoirs donnés avec l'indication du temps qu'il faudra pour les faire, les matières vues, les élèves en retard ou absents, avec excuse ou non, les punitions données, — il est à remarquer que la seule inscription d'un nom sur le *Classenbuch*, qui passe sous les yeux du directeur, est considérée comme une punition assez grave — les observations et la signature. Quelques-uns de ces renseignements sont inscrits à l'avance par un élève choisi, qu'on désigne du titre de *Classenbuchführer* (teneur du livre de classe). A la fin de chaque semaine, figure un résumé des absences et des retards, la liste des élèves loués ou blâmés et de ceux qui ont remis les meilleurs et les plus mauvais devoirs; en effet, chaque samedi, le livre de classe est visé par l'*Ordinarius* et le directeur, qui, ainsi tenus au courant de la marche de l'enseignement et de la conduite des élèves, écrivent, en toute connaissance de cause, leurs desiderata et leurs observations. Le registre se termine par la liste des notes méritées par les élèves pour leurs devoirs, avec la date où le travail a été remis et rendu; enfin, à chaque élève est réservée une case, où l'on apprécie conduite, application, attention et ordre, sans omettre les principales absences. Le *Classenbuch* est donc un organe essentiel de l'unité de la classe et résume, on peut le dire, toute une année scolaire.

4° IMPORTANCE DE LA CLASSE EN ALLEMAGNE. FAÇON DE LA FAIRE.

D'ailleurs, l'institution de l'*Ordinarius*, qui serait utile partout, est absolument indispensable en Allemagne, d'abord parce que l'enseignement y est partagé entre plus de professeurs que chez nous, ensuite, parce que le rôle dévolu à la classe même est beaucoup plus important chez nos voisins que dans nos lycées ou collèges : c'est là, en effet, que doit se faire l'acquisition des connaissances, avec l'aide, sous les yeux et le contrôle du professeur. Au lieu que, chez nous, aux quatre heures de classe de la journée (le jeudi étant supposé, comme en Allemagne, ne pas être libre) correspondent au moins quatre heures de travail, en Allemagne, pour cinq ou six heures de classe, l'élève a rarement

trois heures à travailler en dehors de l'école. Les *Programmes* publiés par les divers établissements en avertissent plus d'une fois les parents et des réponses d'élèves de 14 ou 15 ans, auxquels, dans les classes de langues vivantes, on demandait, comme sujet de conversation, l'emploi de leur temps la veille, m'ont appris qu'une heure et demie ou deux heures leur avaient suffi pour apprendre leurs leçons et achever leurs devoirs. Aussi bien, on l'a vu plus haut, les différents maîtres doivent-ils écrire sur le cahier de classe, à côté de la tâche donnée, le temps qu'elle demandera aux élèves, et parfois, comme vérification, on remet aux parents une feuille sur laquelle ils sont invités à marquer combien de temps l'élève a été occupé et à quel travail.

C'est que, en France, la classe a un double but et un double emploi : contrôler le travail et indiquer la méthode de traduction ou d'explication, le premier l'emportant d'ailleurs incontestablement sur l'autre; mais les connaissances s'acquièrent surtout en étude ou à la maison. C'est le contraire en Allemagne. Les leçons sont pour ainsi dire sues avant d'avoir été apprises : en effet, pour la grammaire, s'il s'agit des langues vivantes, les règles, à moins d'être particulièrement compliquées, sont tirées par les élèves eux-mêmes d'exemples bien choisis qu'on leur a proposés; en ce qui touche les langues anciennes, on explique longuement les formes de la déclinaison et de la conjugaison en s'appuyant sur les lois de la phonétique ou de la grammaire comparée, ou bien l'on expose les règles de syntaxe, en les faisant appliquer immédiatement dans plusieurs phrases pour en préciser la portée; les passages d'auteur ne sont appris qu'après avoir été étudiés de très près; les devoirs, comme on le verra plus loin, ne sont guère qu'une répétition, une application ou un corollaire direct de ce qui a été vu en classe, au point que le professeur souligne d'avance la difficulté ou la fait indiquer par les élèves; dans les seules explications préparées, on retrouve quelque chose d'analogue à nos exercices. C'est donc vraiment en classe que l'élève apprend; au dehors, il se borne à consolider les connaissances acquises.

Aussi, d'une façon générale, la méthode suivie est celle de l'accouchement socratique, ce qui revient à dire que le rôle principal est joué par les élèves. Dans une explication, le maître ne donnera le sens d'un mot ou la solution d'une difficulté que si personne ne connaît l'un ou ne voit l'autre; encore aura-t-il essayé de faire deviner celui-là ou de mettre sur la voie de celle-ci. Avant de proposer lui-même le corrigé d'une phrase de thème, il

essaye de le faire trouver par ses élèves et se contente, s'il peut, de celui qu'ils lui soumettent, fût-il même inférieur à celui qu'il serait capable de donner. Par suite, la parole est presque toujours aux élèves, les questions étant posées soit à un ou deux bancs, soit à une travée entière, soit enfin à toute la classe; car il arrive souvent que l'on fasse répondre en chœur même des élèves de 15 ou 16 ans, et le seul reproche que l'on puisse adresser à ce procédé, intelligemment compris et appliqué avec modération, c'est qu'il emporte avec lui un débit très lent, si l'on désire entendre autre chose qu'un bruit confus et inintelligible. On tient à ce qu'aucun élève ne reste muet durant tout une classe, et il est rare que l'on interroge un même élève deux fois, s'il en est qui n'aient pas encore eu l'occasion de répondre; il arrive même que le professeur demande si tout le monde a expliqué ou traduit. D'ailleurs, surtout dans les classes inférieures et moyennes, afin de donner plus souvent aux élèves l'occasion de parler, on divise le travail. Si l'on récite un passage d'auteur, chaque élève dira une phrase; si la leçon consistait à étudier les noms de nombre, chacun en donne un; s'agissait-il d'apprendre des mots, un élève les débite, un autre les écrit au tableau. Dans une explication, un élève lit la phrase, un autre la traduit. Enfin, que l'on mette en allemand une phrase latine ou grecque, un premier élève fait l'analyse logique, un deuxième traduit, deux autres répètent les réponses des deux premiers et un cinquième reproduit la traduction seule.

Le rôle du maître se borne donc à désigner les élèves qui doivent répondre ou à poser des questions; encore, pas toujours. Quelquefois, ce sont les élèves mêmes qui interrogent, surtout dans les classes de langues vivantes; ce sont eux qui désignent celui de leurs camarades qui doit continuer, ou, s'il y a lieu, redresser leur erreur. En effet, le professeur n'intervient pour corriger une faute que s'il ne peut faire autrement, ce qui est rare. Si l'élève ne rectifie pas de lui-même ce qu'il y a de défectueux dans sa réponse, les camarades ont bien vite donné la bonne forme, la traduction exacte, la tournure correcte ou la prononciation pure. J'ai vu même des classes où, pendant ce qui tient lieu de la récitation des leçons, le voisin de gauche de l'élève interrogé était debout, tout prêt à rectifier les inexactitudes de son camarade, s'il y avait lieu. Dès lors, on le voit, le maître doit, avant tout, diriger la classe; s'il laisse ses élèves interroger, il leur indiquera un genre de questions qu'ils soient en état de poser; s'il fait lui-même les demandes, il s'arrangera de manière à ce qu'elles conduisent la classe vers le but assigné; en même

temps il se préoccupera de bien choisir celui de ses élèves auquel il convient de demander la réponse : il le prendra quelquefois parmi les enfants qui n'ont pas levé la main et qui somnolent dans leur coin, absorbés par leurs réflexions particulières; il s'adressera non pas toujours au meilleur, mais à l'élève travailleur qui a besoin d'être encouragé, ou à l'enfant, intelligent, mais étourdi, qu'il importe de corriger, et dont les fautes mêmes sont intéressantes. C'est là tout un art, que possèdent beaucoup de professeurs allemands.

CONDITIONS QUE SUPPOSE CETTE FAÇON DE FAIRE LA CLASSE.

a. HOMOGÉNÉITÉ.

Mais cette façon de faire la classe suppose trois conditions, si l'on veut que les progrès soient fructueux. D'abord, il faut que tous les élèves soient en état de la suivre. Or, comme les gouvernements des divers pays qui constituent l'Allemagne tiennent à ne pas conserver dans les établissements d'enseignement secondaires les élèves incapables d'en suivre les cours, afin de produire le moins possible de « déclassés » et de charger le moins possible le budget qui, l'effectif augmentant, serait obligé de payer de nouveaux professeurs, le passage d'une classe à la classe supérieure est entouré d'examens sévères, redoutés, où l'on fait abstraction de la famille de l'enfant ou de ses relations; les « promotions » ne s'accordent qu'à ceux qui les méritent, sauf peut-être, m'a-t-on dit, dans quelques Gymnases ou Réalgymnases de toutes petites villes, à effectif très faible. La décision prise par le conseil des professeurs ou par le directeur, après avis de ce conseil, est irrévocable. On autorise même assez rarement un élève à passer un examen complémentaire à la rentrée ou à redoubler la classe. Aussi n'ai-je pas trouvé en Allemagne ces queues de classe, qui font, chez nous, le désespoir des professeurs de l'enseignement secondaire.

b. ON DOIT FAIRE MARCHER TOUTE LA CLASSE DU MÊME PAS.

En second lieu, du moment que la classe n'est pas réduite à un simple contrôle, mais qu'elle comporte essentiellement une marche continue en avant, un progrès ininterrompu vers le but fixé, il ne saurait être question, pour le professeur, de laisser

derrière lui quelques élèves, non pas incapables de suivre la classe — ceux-là sont déjà éliminés —, mais d'une intelligence moins vive, d'une mémoire moins sûre ou d'une attention moins ferme. C'est dire qu'il s'arrange pour être suivi de tous ses élèves. Avant tout, il les tient au-dessus de leur tâche : il leur mâche, pour ainsi dire, la besogne. Pour illustrer par un exemple précis ce que j'ai eu l'occasion d'énoncer plus haut sur les leçons, sues avant d'être apprises, lorsqu'une classe de *Sexta* doit étudier le passif de la deuxième conjugaison latine, le maître le rapproche de celui de la première, déjà étudié, puis fait conjuguer un ou plusieurs exemples, d'abord par un élève, ensuite par des groupes de plus en plus nombreux, enfin par la classe entière. On appelle l'attention sur les difficultés d'un devoir; on récapitule les règles qui doivent y être appliquées. Avant de faire une dictée, on écrira au tableau les mots d'une orthographe particulièrement compliquée. Bref, les professeurs présentent aux élèves les choses comme faciles, comme trop faciles même, m'ont confié quelques-uns d'entre eux; ce n'est pas que la notion de l'effort à exiger des élèves soit absente de l'enseignement secondaire allemand; les questions posées sans cesse aux écoliers suffisent à prouver le contraire; ils ont à faire effort plus souvent peut-être, mais moins longtemps et moins sérieusement.

De ce que je viens de dire résulte que l'on n'avance que sur un terrain absolument sûr. Le maître donne-t-il une explication, il la fait répéter par des élèves isolés, puis par toute la classe, jusqu'à ce qu'il soit certain qu'elle est bien comprise. De même, en français et en anglais, lorsqu'il indique la prononciation d'un mot qui n'avait pas été rencontré jusque-là. Quand un élève a mal traduit une phrase de thème ou de version et que la traduction exacte a été donnée, l'élève coupable de la faute doit répéter la traduction correcte. S'il a commis une confusion entre deux mots comme εὐθύς et ἡδύς, ἐπεί et ἔπειτα, le professeur montre bien la différence entre les deux mots et forge aussitôt des phrases qui la fassent ressortir. De même, une erreur sur une règle de détail a-t-elle été commise, l'élève doit l'appliquer correctement dans une phrase que le maître lui donne sur-le-champ. S'agit-il au contraire d'une infraction touchant une règle fondamentale, les cas régis par les propositions latines, par exemple, le maître fait dire la règle par toute la classe, à moins que, pour mieux attirer l'attention encore, il n'appelle près de sa chaire l'élève qui s'est trompé et ne lui demande de réciter, dans sa teneur exacte, la règle qu'il a violée; *mais, jamais, un solécisme*

ou un barbarisme ne sont répétés par le maître, de crainte que la forme fausse ainsi prononcée deux fois ne reste dans l'esprit des enfants. Quant aux devoirs, les élèves doivent, ou bien corriger en marge de leur cahier les fautes commises, le professeur s'imposant le devoir d'examiner si ce travail a été fait consciencieusement, ou bien rapporter le corrigé par écrit, à moins qu'ils n'aient à se préparer pour la classe suivante à le dire de vive voix.

Par cette même tendance à ne rien laisser derrière soi d'insuffisamment connu, s'expliquent les revisions constantes auxquelles on se livre dans les classes et qui s'étendent à toutes les parties de l'enseignement. Avant de traduire un passage d'auteur latin, grec, français ou anglais, on résume la marche de l'action ou du récit jusqu'au point où l'on s'est arrêté et on répète rapidement la dernière explication, que les élèves aient eu, ou non, à la revoir chez eux. S'agit-il d'exercices de thème latin? On reproduit de mémoire le corrigé donné la fois précédente, chaque phrase étant dite par un élève, puis par tous. A propos d'un adverbe rencontré dans une explication, on rappelle tous les adverbes connus, du nom d'un animal, tous les noms d'animaux appris; on trouve le mot *compte :* on fait compter, et un mot du *Pro Archia* fournit l'occasion de revoir tous les types de vers latins étudiés jusque-là. Un rapprochement de termes ou d'idées rappelle-t-il un passage d'auteurs appris antérieurement, la classe le récite en chœur. Dans un Gymnase de Bavière, se plaçait même, à la fin de chaque classe, une sorte de revision, consistant à demander aux élèves ce qu'ils avaient appris de nouveau durant cette classe.

Bref, on veut que les élèves soient maîtres de ce qu'ils ont appris, qu'ils aient les connaissances acquises toujours à leur disposition et sous la main. Aussi bien expliquent-ils dans des éditions sans note et, quand l'on corrige un thème latin écrit, l'élève qui traduit une phrase ne doit pas se servir de son cahier, que le professeur prend généralement en mains, pour plus de sûreté; aussi bien le devoir caractéristique et favori de la pédagogie allemande, en ce qui touche l'enseignement du latin, est-il l'*extemporale,* thème d'imitation fait en classe, sans aucun secours. J'ajoute que l'on atteint le but que l'on se propose. Dans une classe assez élevée, où l'on devait expliquer du Virgile, on me remit la liste des passages traduits dans l'année, en me priant de désigner moi-même celui dont je désirais entendre la revision : les élèves se tirèrent de cette épreuve à leur avantage. D'une façon générale, la plupart des élèves remarquent très bien

une faute, de prononciation, de grammaire ou d'interprétation commise par un de leurs camarades, et, quand elle est un peu grosse, poussent un « oh! » de surprise et d'indignation, qui fait l'éloge du professeur. En outre, la moitié au moins, souvent les trois quarts demandent à répondre aux questions et sont capables de le faire; dans une classe, j'en ai même compté une moyenne de 39 sur 44. Ce n'est pas là une manifestation platonique, car ils emploient tous les moyens possibles pour attirer l'attention du professeur, s'avancent dans les couloirs qui séparent les bancs, se lèvent à demi, pour que leur bras dépasse la forêt de ceux qui se dressent, ou même disent à mi-voix : *Ich! Ich!* « Moi! moi! » Si c'est à un élève qu'est dévolu le soin de désigner celui qui doit parler, on le voit gourmandé par ceux de ses camarades dont il a négligé la prière.

Mais s'assurer continuellement que les élèves n'ont pas oublié les règles apprises et les explications données, régler les progrès de la classe sur les moins intelligents, cela suppose une marche très lente, trop lente même, au gré de certains professeurs, je le répète. Aussi évite-t-on toute perte de temps inutile. Les élèves doivent répondre rapidement, sans que, d'ailleurs, la rapidité coûte rien à la clarté et à la netteté de l'élocution, car l'on aime mieux les entendre crier comme de jeunes coqs, ainsi que cela se passe dans les classes inférieures, que parler d'une voix fatiguée et mourante, à la façon des élèves de *Prima*. Doivent-ils aller au tableau, ce qui arrive souvent, on exige qu'ils courent; cela leur est facile, puisque les classes ne sont pas disposées en amphithéâtre, sauf pour la physique, et que les bancs sont presque toujours à deux places, de manière que chaque élève soit immédiatement dans un couloir. Quand on corrige un thème ou une version écrite, on ne lit jamais le texte : il doit être suffisamment connu; de même pour une revision quelconque. Même, la plupart du temps, on ne le lit pas, lorsque l'on aborde un texte nouveau, à moins qu'on ne considère cette lecture comme un exercice de prononciation. A quoi bon, en effet? On a exposé le sujet traité; si la phrase est courte, l'élève la comprendra immédiatement; si elle est enchevêtrée, la lecture à haute voix, telle qu'elle est pratiquée par les élèves allemands (elle ressemble à celle que l'on entend dans nos classes), n'apprendra rien à celui qui lit : un coup d'œil permettra de débrouiller le plus gros; les conseils du professeur feront le reste. Enfin, ce même souci apparaît également dans la conduite pratique de la classe. Quand il s'agit de quelque chose que tous les élèves doivent savoir, le maître pose

les questions en suivant l'ordre des places dans la classe et chaque élève se dresse automatiquement, dès que son voisin a répondu. De même j'ai dit que le professeur prenait le cahier de l'élève qui donnait le corrigé d'une phrase de thème écrit : ce cahier lui est apporté par le voisin, sans qu'il ait un mot à dire.

C. RENDRE LA CLASSE AUSSI VIVANTE ET INTÉRESSANTE QUE POSSIBLE.

Mais il ne suffit pas que les élèves soient en état de suivre la classe et qu'ils la suivent. Un enseignement ainsi compris est fatigant, car, chaque jour, pendant quatre heures au moins, les enfants ou les jeunes gens doivent tenir leur attention en éveil. Heureusement, les classes ne durent que de 45 à 55 minutes, chacune d'elles étant consacrée à un seul enseignement : grec, latin, allemand, etc.; à ce propos, j'ai noté qu'en Bavière, où la journée commence par deux heures de classe consécutives, au bout d'une heure et demie, l'attention n'est plus aussi soutenue. De plus, dans chaque classe professent beaucoup de maîtres, puisque, souvent, l'enseignement du grec ou du latin est partagé entre deux, et que tel professeur donne à la fois des leçons dans la première et dans la dernière classe. Or le changement de professeurs suffit à lui seul à maintenir l'intérêt, sans compter que, de cette façon, le maître ne demeure pas, comme chez nous, figé dans l'immobilité d'occupations toujours les mêmes, circonstance défavorable à la conservation de sa fraîcheur d'idées. En outre, une variété est produite par le seul fait que l'on interroge tantôt un élève seul, tantôt des groupes plus ou moins nombreux, tantôt la classe même; aussi bien se lever et s'asseoir sans cesse, courir au tableau contente-t-il le besoin d'activité des élèves de neuf à douze ans; de même que, nous l'avons vu, les classes sont matériellement disposées de manière à permettre les courses rapides vers le tableau, de même les tables ont des pupitres mobiles qui glissent dans des rainures dès que l'élève se dresse debout et lui permettent de se tenir dans cette position sans gêne ni contorsion.

Enfin, principalement dans les classes inférieures, on varie, au cours d'une même heure, les exercices, de manière à ne pas lasser l'attention : surtout la succession de ces exercices n'est jamais immuable, car les événements extérieurs y interviennent, particulièrement durant les heures de langues vivantes. Un maître me présente comme un professeur de français; ce lui est une occasion d'expliquer la différence entre « professeur français » et

« professeur de français ». Un autre tire son mouchoir pour s'éponger le front et s'essuyer les mains, qu'a blanchies la craie : il en profite pour demander aux élèves de dire ce qu'il a fait et pourquoi. Ailleurs le *Schuldiener* (garçon) vient communiquer une circulaire défendant de se baigner dans l'Elbe en dehors des écoles de natation; c'est en français que le maître expose cette prescription aux élèves et il part de là pour une conversation sur la natation, les fleuves, les mers, etc. Dans tous les cas, on ne trouve pas toujours, au commencement, une demi-heure consacrée à la récitation des leçons; cette cérémonie se place à n'importe quel moment et ne ressemble pas à l'institution que nous possédons encore : une seule fois j'ai noté quelque chose d'analogue à ce que nous avons, en France, pratiqué jusqu'ici. D'habitude, pour les auteurs, chaque élève récitera une phrase; quelquefois, après avoir commencé par un élève, on continuera par toute la classe : le passage sera tantôt débité en latin ou en français, tantôt récité en allemand. Avait-on des mots à apprendre, chaque élève, sur question posée, en dit un, à partir d'un élève désigné, à moins que le maître n'en fasse venir près de sa chaire quelques-uns habilement choisis, et ne les interroge rapidement. Si l'on devait étudier les noms de nombre, on compte les fenêtres, les bancs, les élèves, etc. Pour vérifier que la conjugaison a été apprise, le maître donne en allemand des formes tirées des temps et des modes les plus différents; puis il fait traduire des phrases où entrent les verbes, qui constituaient la leçon : naturellement chaque élève ne dit qu'une forme ou ne traduit qu'une phrase. Afin de piquer la curiosité, un ou plusieurs élèves sont désignés : ils doivent poser à leurs camarades trois questions sur un verbe choisi par le maître ou laissé à leur choix et dire si les réponses sont bonnes ou mauvaises ; inversement un élève est appelé et s'engage à répondre sans faute à vingt questions qui lui sont adressées par ses camarades. Traduit-on des phrases de thème ou de version dans un livre d'exercices, on se garde bien de les faire expliquer à la file ou toujours de la même façon ; on passe de la phrase 3 à la phrase 12, pour revenir à la phrase 1, et ainsi de suite, en laissant quelquefois l'élève qui vient de répondre libre de désigner lui-même la phrase à traduire et le camarade qui va la traduire; d'autre part on donne à expliquer tantôt la phrase entière directement, tantôt certaines parties d'abord. Enfin le professeur, je suppose, rapporte un travail écrit, qu'il a corrigé et annoté chez lui et dont il va rendre compte : ici encore, il va s'arranger de manière à piquer la curiosité des élèves et à tirer parti de ce sentiment pour les progrès de son

enseignement. Il pose les cahiers contenant les devoirs bien en évidence sur sa chaire. La plupart des écoliers sont impatients de savoir la note qu'ils ont méritée; mais le maître se garde bien de la leur dire. Il a noté les fautes que les élèves ne pourraient pas corriger seuls et c'est là-dessus qu'il appelle leur attention. L'enfant est anxieux de savoir s'il est tombé dans la faute ou non; il écoute donc très soigneusement, sans être distrait par rien, au lieu que, s'il avait immédiatement entre les mains son devoir corrigé, il se préoccuperait d'examiner, par exemple, si on ne lui a pas compté une faute en trop ou si on ne la lui a pas comptée plus sévèrement qu'à son voisin, toutes choses qui le détournent du but essentiel de la correction et l'empêchent d'en tirer profit. Au reste, ce désir d'exciter l'intérêt se traduit dans les exercices mêmes que l'on propose aux élèves. Le sujet d'une dictée française sera une énigme ou une charade faciles qu'il faudra deviner. Le professeur de langues vivantes pose une question; la réponse doit être donnée au singulier, puis au pluriel, enfin transformée par celui qui a répondu en nouvelle question adressée à un camarade; ou bien encore, il donne trois mots, un substantif et deux adjectifs, dont le premier doit être attribut et le second prédicat, et il demande aux élèves de s'en servir pour former une phrase.

INCONVÉNIENTS DE CETTE MANIÈRE DE FAIRE LA CLASSE.

Cette manière de faire la classe, fort intéressante et des plus fructueuses pour les élèves, est épuisante pour les professeurs, surtout pour ceux qui enseignent les langues vivantes, car, à la préoccupation d'interroger tous les élèves, de choisir les questions qui apprendront quelque chose de nouveau, enfin de varier les exercices ou de les présenter d'une façon piquante et propre à intéresser, s'ajoute pour eux la tension d'esprit produite par la nécessité de parler, autant que possible, une langue étrangère. Aussi bien sait-on qu'un nombre relativement faible de professeurs allemands arrive à la retraite : cela tient d'ailleurs au grand nombre d'heures qui leur est imposé et qui les oblige à donner parfois quatre leçons d'affilée; cela s'explique encore par le travail très dur auquel ils ont dû se livrer pendant les années, quelquefois assez nombreuses, où, comme professeurs auxiliaires (*Hilfslehrer*), ils se voyaient attribuer le maximum des heures de service, et, assez mal payés, devaient accepter des leçons maigrement rétribuées pour arriver à vivre et à s'entretenir; enfin, l'effectif des

classes est souvent trop considérable, surtout dans les classes inférieures; voici celui que j'ai noté pour les classes que j'ai visitées :

	MOYENNE.	MINIMUM.	MAXIMUM.
VI	43	21	51
V	42	25	52
IV	44	27	52
III B	35	16	42
III A	26	19	35
II B	28	21	35
II A	23	10	31
I B	20	13	35
I A	18	10	27

Mais, en France, les effectifs étant, en général, moins gros, le maximum des heures de service étant moins élevé, pour repousser le système que je viens d'exposer, on ne pourrait, si les choses restaient en l'état, invoquer l'excès de fatigue imposé au professeur; dès lors, il n'y a que des avantages dans cette méthode qui rend la classe à la fois pleine d'intérêt et de profit pour les élèves.

N. B. — Avant d'indiquer maintenant ce que j'ai noté d'intéressant dans les méthodes d'enseignement des langues anciennes et modernes, je dois faire observer que, sauf exception, je ne sépare pas ce que j'ai vu dans les Gymnases, Réalgymnases ou Écoles Réales, — en Prusse, en Bavière ou en Saxe — et dans les établissements qui suivent le plan d'études général ou le plan de Francfort. Les méthodes, en somme, sont à peu près les mêmes partout, et, à moins d'indication contraire, ce que je dis s'applique à toutes les écoles.

II.

LES LANGUES ANCIENNES.

BUT ATTRIBUÉ À CET ENSEIGNEMENT EN ALLEMAGNE.

Lorsque l'on étudie l'enseignement des langues anciennes en Allemagne, il faut toujours avoir présente à l'esprit une différence qui le sépare de celui que nous en donnons. En Allemagne, cette étude est son but à soi-même; chez nous c'est un moyen en vue d'une fin. Nous voulons exercer l'intelligence en dépaysant l'esprit, forcé de pénétrer une pensée et un style aussi différents des nôtres que possible, et former le goût en lui présentant des modèles où les sentiments les plus généraux, partant les plus humains, sont exprimés dans la forme la plus parfaite et la plus pure. En Allemagne, d'après les nouveaux programmes prussiens, le but de l'enseignement du grec et du latin est de permettre aux élèves de connaître les écrivains et les œuvres les plus remarquables de la Grèce et de Rome, et, par eux, d'entrer dans la vie intellectuelle et dans la civilisation (*in das Geistes- und Kulturleben*) de l'antiquité. Les plans d'études de Saxe s'expriment plus nettement encore : « A sa sortie du Gymnase l'élève doit :

« 1° Connaître, pour les avoir suffisamment pratiqués, les auteurs portés au programme des Gymnases; il doit avoir acquis aussi, sur les institutions et les mœurs romaines, les notions nécessaires pour comprendre ces auteurs;

« 2° Être assez maître de la langue latine pour expliquer, même sans préparation, des passages d'auteurs latins qui n'offrent pas une difficulté particulière, et pour traduire sur-le-champ en latin, sans fautes grossières contre la grammaire et le style, des morceaux allemands de difficulté moyenne. »

a. CONSÉQUENCES : AUTEURS, OUVRAGES ET MORCEAUX EXPLIQUÉS.

Cette divergence fondamentale rend compte d'un certain nombre de différences secondaires. Elle fait comprendre d'abord pourquoi, dans les classes, on lit tant les historiens, alors qu'on

donne peu de place aux Comiques latins et qu'on écarte complètement Pline le Jeune. En second lieu, c'est le double but poursuivi qui dicte le choix des passages pris comme textes d'explication parmi les ouvrages inscrits au programme. Ainsi, dans les *Métamorphoses* d'Ovide, on lira d'abord des épisodes comme Philémon et Baucis, le souhait de Midias, Dédale et Icare, Orphée et Eurydice, qui font remonter aux temps les plus anciens : c'est l'objet de la Troisième Inférieure des Gymnases. L'année suivante, on se sert de l'ouvrage pour faire connaître aux jeunes gens les époques primitives de la Grèce, depuis l'expédition des Argonautes jusqu'à la guerre de Troie, morceaux qui servent de préparation et d'introduction naturelles à l'étude de Virgile et d'Homère. Enfin, en Seconde Inférieure, on s'attaque aux parties qui jettent quelque lumière sur l'âme antique, comme l'histoire de Phaéton et de Niobé. Nous pouvons relever un plan analogue dans l'explication d'Horace qui se place au cours des deux années de Première. D'abord la jeunesse du poète, Venouse, Rome, Athènes, la guerre civile, est exposée au moyen de vers puisés dans toutes les parties de l'œuvre. Puis viennent quelques types de satires, agressives d'abord, morales ensuite. On arrive alors à la seconde période poétique, le lyrisme, et, après avoir fait définir par le poète même le but qu'il se propose, on étudie un certain nombre d'odes représentatives des trois groupes d'œuvres lyriques, dont le premier a comme thèmes l'amour, le vin, l'amitié, la vie suivant la nature, tandis que, dans le deuxième, la forme lyrique revêt une idée morale et religieuse et que le troisième est purement philosophique. En Première Supérieure, on aborde les odes patriotiques, sans oublier le *Chant Séculaire;* enfin la dernière partie de la vie d'Horace est étudiée dans quelques épîtres du premier livre et dans celles du second.

b. FAÇON D'EXPLIQUER.

Du moment que l'on étudie le latin et le grec pour eux-mêmes, il est bien certain que la façon d'expliquer ces passages ainsi choisis parmi les auteurs portés au programme ne sera pas la même que dans nos classes. De fait, sauf exception, on y donne assez peu d'attention à la traduction qui, toujours exacte en gros, est trop près du mot-à-mot ou trop libre : on ne s'attache pas toujours suffisamment à respecter le mouvement de la phrase latine, à conserver le parallélisme des divers membres, à mettre en lumière le terme important; bref elle

revêt un caractère moins esthétique que celui que nous nous efforçons toujours de lui donner.

De même le commentaire, comme j'aurai l'occasion d'y revenir plus loin, porte sur la grammaire, sur le sens des mots, sur le fond, ce que les Allemands appellent des *Realien*, mais, malgré les prescriptions des programmes, deux fois seulement, dans les nombreuses classes auxquelles j'ai assisté, j'ai entendu des observations purement littéraires : il y a peut-être quelque exagération chez nous de ce côté, mais je ne crains pas de dire qu'en Allemagne il y a manque.

c. LEÇONS ET DEVOIRS PRÉFÉRÉS.

Pour les mêmes raisons, les passages d'auteurs appris en leçon sont au moins autant ceux qui résument un ouvrage que ceux où l'on admire l'elévation des sentiments ou la beauté de la forme : à ce point de vue, on apprendra même un ou deux vers isolés, s'ils donnent le plan d'une œuvre ou d'une partie d'une œuvre. Enfin le devoir considéré comme le plus important est non pas la version, qui enseigne moins le latin ou le grec que la langue dans laquelle on traduit et dont on apprend ainsi toutes les ressources, mais bien le thème, qui exige la connaissance approfondie de la grammaire et de la langue dans laquelle on traduit. Encore, comme texte de thème, ne prend-on pas un morceau d'un écrivain allemand; car, dans ce cas, c'est encore la langue maternelle qu'enseigne cet exercice, par la nécessité où il réduit l'élève de pénétrer la valeur propre de tous les termes et de toutes les expressions, pour les transporter dans une langue où elles n'ont pas d'équivalent exact. On choisit de préférence des thèmes d'imitation; l'on préfère surtout ces *extemporalia* faits en classe, sans dictionnaire, et qui servent tout à la fois à contrôler l'attention des élèves, à connaître l'étendue de leur vocabulaire et à éprouver leur sens de la phrase latine.

D'ailleurs on ne doit pas s'étonner de cette importance donnée au thème, si l'on remarque que la grammaire tient une place assez considérable dans les classes inférieures et moyennes et en occupe encore une dans la plus élevée.

Voici, pour la Prusse et la Saxe, la répartition, dans les Gymnases, entre la grammaire et l'explication, des heures attribuées au latin et au grec :

LATIN.

	NOMBRE D'HEURES TOTAL.		GRAMMAIRE.		LECTURE.	
	PRUSSE.	SAXE.	PRUSSE.	SAXE.	PRUSSE.	SAXE.
VI	8	9	8	9		
V	8	9	8	9		
IV	8	8	4	5	4	3
III B	8	8	4	4	4	4
III A	8	8	4	3	4	4
II B	7	8	3	3	4	5
II A	7	8	2	2	5	6
I B	7	8	2	2	5	6
I A	7	8	2	1	5	7

GREC.

III B	6	7	6	7		
III A	6	7	6	7		
II B	6	7	2	3	4	4
II A	6	7	1	1	5	6
I B	6	7	1	1	5	6
I A	6	7	1	1	5	6

Cette division a un avantage : elle permet de s'assurer que la grammaire a toujours la part qu'on a jugé nécessaire de lui départir. Toutefois, à observer les élèves, il m'a semblé qu'elle présentait un grand inconvénient, qui est de les ennuyer, malgré tout l'art que déployaient les professeurs pour intéresser la classe, durant une heure, à des phénomènes grammaticaux. Je crois que le meilleur système serait celui que j'ai, dans un établissement, trouvé appliqué aux grandes classes : toutes les heures de grec ou de latin commençaient par une revision de la grammaire, qui durait de cinq minutes à un quart d'heure. C'est là un système qu'il y aurait intérêt à généraliser, afin de ne jamais laisser les élèves oublier leur grammaire qui, seule, leur permet de comprendre véritablement un texte latin ou grec, au lieu d'en deviner le sens.

Étant donné cette façon de concevoir l'enseignement des langues classiques, il est assez remarquable que l'on ne fasse pas aux élèves un cours suivi de littérature latine ou grecque. On se borne à leur donner des notions d'ensemble à propos des

auteurs expliqués; on tâche de leur faire lire quelques morceaux de tous les grands écrivains, en s'efforçant, comme je l'ai montré, de choisir les passages étudiés de manière à leur fournir une idée aussi exacte et aussi complète que possible de ces auteurs.

A. LE LATIN [1].

LA PRONONCIATION.

Ce que l'on se préoccupe, avant tout, de donner aux enfants, c'est une prononciation correcte du latin. L'on veut d'abord qu'ils prononcent correctement les différents sons; pour le dire tout de suite, la prononciation allemande du latin attribue tout simplement aux sons du latin la valeur qu'ils auraient en allemand; elle est donc fondée sur le même principe que la nôtre: il est impossible d'en douter si l'on songe à la manière dont on prononce le grec dans les écoles d'Allemagne; d'ailleurs, certains professeurs n'ont pas fait difficulté de me dire que la principale objection qu'ils dirigeaient contre le système des Écoles de Réforme, où la première langue enseignée est le français, c'est que la façon de prononcer le même son est absolument différente ou, pour mieux dire, opposée en allemand ou en français, ce qui n'est pas le cas pour le latin. Il est d'ailleurs incontestable que la prononciation allemande du latin se rapproche plus de la véritable que la nôtre, la moins vraisemblable de toutes, exception faite pour celle des Anglais; toutefois, on peut douter si le *c* latin ne se prononçait pas plutôt *k* que *ts*, son qui lui est donné de l'autre côté du Rhin. Je crois donc que, sans aller aussi loin que le voudraient chez nous certains réformateurs, et pour s'en tenir aux choses à peu près incontestables, il n'y aurait aucun inconvénient à prononcer l'*s* dur, le *c* comme notre *k* et à donner à l'*u* le son *ou;* il faudrait environ cinq minutes pour enseigner cette prononciation aux élèves et huit jours pour les y habituer.

Mais il serait plus important de les accoutumer à donner aux voyelles latines, comme l'on fait en Allemagne, leur valeur de longues ou de brèves. Il suffit, pour y arriver, de leur apprendre trois ou quatre règles générales très faciles à exposer ou à retenir, et, en ce qui touche les voyelles qu'elles ne régissent pas, d'avoir bien soin, la première fois qu'on rencontre un mot où il s'en trouve, de le prononcer et de le faire prononcer conformément à la quantité, de dire, je suppose, *lăbōrēs, pătĕr* et *nŏvī*, au

[1] Le latin est enseigné dans toutes les classes des Gymnases et des Réalgymnases ordinaires, et à partir de la Troisième Inférieure dans les Gymnases et Réalgymnases de Réforme.

génitif de *nŏvus*. Inutile d'enseigner les règles de détail : les élèves les dégageront d'eux-mêmes, et, quand ils auront entendu *labōres, honōres, dolōres* ou *legēbam, fugiēbam, silēbam,* ils diront d'eux-mêmes *colōres* ou *dicēbam*. Dans tous les cas, les élèves allemands semblent acquérir ces notions sans aucune peine; au bout de quelque temps, ils les appliquent sans y penser et ils acquièrent une finesse d'oreille vraiment extraordinaire. Nos élèves, je crois, arriveraient bien vite au même résultat: mais il faudrait d'abord attacher plus d'importance, dans les différents examens et concours, à la connaissance impeccable de la prosodie. J'ajoute que, si cette réforme était admise, elle permettrait de supprimer l'enseignement théorique de la prosodie, actuellement donné en Quatrième.

Prononcer les syllabes avec leur valeur conduit naturellement à faire sentir la syllabe accentuée, ce qu'on exige dans les classes allemandes. Je sais bien que cela est plus facile pour les Allemands que pour nous, car ils sont habitués à avoir, dans leurs mots, un accent très fortement senti, tandis que, dans notre langue, il est souvent peu sensible; toutefois, en admettant qu'on ne lui donnât pas toute l'intensité désirable et voulue, ce serait déjà beaucoup que de ne plus le placer immuablement sur la dernière syllabe, mais de le mettre à sa place, conformément aux règles si bien connues et si simples de l'accentuation latine. Dans un pays comme le nôtre, où l'on tient, avec raison, à ce que nos élèves sachent bien leur langue maternelle, ne doit-on pas les rendre capables d'en connaître les sources? Or, comment bien comprendre le passage des mots latins en français, si on ne donne pas aux sons et aux syllabes leur valeur et aux mots leur véritable physionomie?

Il y aurait donc là quelque chose de beaucoup plus utile pour nous que pour les Allemands; pourtant ce sont eux qui y attachent le plus d'importance. Tout mot rencontré pour la première fois est prononcé d'abord par le maître, puis par un certain nombre d'élèves, enfin, généralement par la classe; pendant la première année, et souvent plus tard encore, il en est ainsi pour la plupart des phrases de latin; quelquefois, pour former l'oreille des élèves, le maître fait faire aux enfants des versions orales; au début de l'enseignement, lorsqu'un mot latin est prononcé par un élève, celui-ci accompagne la prononciation de la syllabe accentuée d'un accent aigu imaginaire tracé en l'air; dans toutes les classes, même dans la plus élevée, on arrête impitoyablement un élève qui a commis une faute contre l'ac-

centuation et la quantité, et on exige de lui la prononciation correcte. Il y a là, peut-être, un excès; les nouveaux programmes eux-mêmes considèrent comme superflu de s'occuper des finesses de prononciation. De fait, à donner trop d'importance à ces questions, on en arrive, comme je l'ai vu trop souvent, à s'occuper, en lisant le texte des poètes, de la scansion plus que du sens et à s'arrêter à la fin de chaque vers, y eût-il même un enjambement qui rendît le vers scandé inintelligible. Enfin, s'il fallait sacrifier une chose, ce serait l'étude de la quantité et de l'accentuation plutôt que la connaissance de la langue. Mais les deux peuvent coexister et même se prêter un mutuel appui, à condition, je le répète, que l'on attribue à chaque partie de l'enseignement l'importance qu'elle mérite.

LA GRAMMAIRE.

En ce qui touche l'enseignement de la grammaire, j'ai noté simplement que, conformément à ce que j'ai indiqué plus haut, elle est apprise en classe, car les élèves n'ont qu'à revoir chez eux les règles qui leur ont été exposées, à moins qu'elles ne leur aient été enseignées d'une manière inductive, c'est-à-dire qu'ils ne les aient tirées eux-mêmes d'exemples bien choisis. Elle est, en un certain sens, apprise d'une façon plus scientifique que chez nous, car, dès la *Sexta*, on distingue, dans les déclinaisons, le radical et les désinences; on pose les désinences avant d'enseigner la déclinaison; de même, les élèves écrivent au tableau *parebimus*, par exemple, en séparant les divers éléments de cette forme, et ils apprennent une foule de lois générales, entre autres sur le genre des substantifs; il est vrai que, d'autre part, on ne répugne pas, bien au contraire, à l'emploi de règles en vers, qui diminuent l'effort de la mémoire. On me permettra de dire que j'ai été très étonné de trouver encore, non seulement enseignées, mais très employées, des formes comme *amatum iri, auditum iri*, que l'on ne rencontre guère chez les auteurs latins.

Naturellement, durant un temps plus ou moins long, un an et demi dans les Gymnases et Réalgymnases de Réforme, deux ans et demi dans ceux qui suivent le plan d'études ordinaires, tous les exercices sont destinés à graver dans l'esprit les formes et les règles apprises: ce sont, comme on le pense bien, des thèmes ou des versions. Lorsque le thème est écrit, pour le corriger, chaque phrase est traduite en classe par un élève, sans lire le texte : quand il y a une faute, le professeur la fait corriger par

un autre élève; si un écolier a une explication à demander, il lève la main ou se lève simplement; la phrase est ensuite répétée par un deuxième élève; pendant ce temps, les autres rectifient sur leurs cahiers les erreurs qu'ils ont pu commettre et le maître, qui se promène dans la classe, surveille cette correction. Ces phrases servent de point de départ à de petits exercices; si elles étaient à l'actif, elles sont mises au passif; le singulier est remplacé par le pluriel, etc. Souvent, à la classe suivante, les enfants doivent être en état de reproduire le corrigé de mémoire, le maître ou l'un d'entre eux lisant le texte. Lorsqu'il s'agit de phrases non préparées, le professeur demande quels sont les mots dont on ignore l'équivalent en latin; si on lui indique, comme inconnus, des mots déjà vus, il en fait donner la traduction par un élève, en rappelant la place où on a trouvé ce vocable pour la première fois; si, au contraire, on a raison de l'interroger, il essaye de faire deviner la traduction du mot proposé, en se servant du français, par exemple, dans les Écoles de Réforme; il écrit enfin au tableau le mot allemand, ainsi que sa traduction jusque-là ignorée. Puis, le cas échéant, il attire l'attention sur la difficulté que présente la phrase. Alors seulement il demande à un élève de traduire la phrase, et à un autre de répéter la traduction donnée. Il arrive ensuite que toute la classe redise cette traduction avec le livre, puis sans livre. Quand il s'agit d'application de règles plus délicates, comme l'accord du relatif, on débute par une analyse logique très serrée, présentee toujours sous forme de questions et de réponses. Pour les phrases de version écrites, préparées ou non, on suit une marche analogue: avant tout une analyse logique sous forme de construction, puis la traduction directe en «bon allemand»; ces deux opérations sont répétées chacune par un élève; enfin vient la traduction sans construction, suivie quelquefois d'un corrigé du professeur. Quand la traduction est improvisée, le maître procède pour les mots nouveaux comme plus haut; lorsque le sens a été indiqué, soit par les élèves, soit par lui, il les inscrit au tableau. Ces phrases de version sont, elles aussi, modifiées séance tenante par le maître, pour fournir aux élèves l'occasion d'un nouvel exercice. *Mutatis mutandis*, la marche suivie dans les autres classes pour la correction des thèmes et des versions est analogue à celle que nous venons de décrire.

LE VOCABULAIRE.

Tous ces exercices, on le voit, servent également à l'acquisition du vocabulaire, et souvent les élèves ont à écrire, pour le lendemain, les mots nouveaux rencontrés au cours des explications. On fait également apprendre par cœur, tout simplement, des listes de mots. On s'arrange surtout de manière à ne pas laisser oublier ceux qu'on a vus; l'on applique la méthode de revision constante que j'ai signalée : à propos d'un nom d'animal, on demande tous les noms d'animaux appris jusque-là; à propos d'un adverbe, tous les adverbes; à propos d'un adjectif en *-osus*, tous les adjectifs en *-osus;* si le verbe *disco* se rencontre, la classe se remémorera tous les termes relatifs à l'instruction et le substantif *procella* servira d'occasion pour repasser tous les mots relatifs à la température; d'une façon générale, on dira les mots qui se rattachent aux verbes rencontrés au cours de l'explication. Nous avons noté que, à l'aide des phrases de thème ou de version, on en formait d'autres: c'est encore un moyen de repasser ou, si l'on aime mieux, de ressasser le vocabulaire.

Plus tard, lorsque l'on a abordé les auteurs, certains professeurs, après chaque explication, posent, en latin, des questions simples relatives au passage que l'on vient de traduire et composées exclusivement de mots connus: les élèves répondent dans la même langue, sans fatigue, à ce qu'il m'a semblé, et même avec une certaine fierté: toute la peine — encore, de leur aveu, est-elle légère — est réservée aux maîtres, qui, d'ailleurs, ne l'épargnent pas, et la regrettent encore moins, parce que cet exercice est une excellente leçon de stylistique, surtout en ce qui touche la place des mots. Pour la traduction de l'allemand en latin, il en est une meilleure, qui consiste, lorsqu'un morceau assez long a été expliqué, à donner la traduction allemande, soit de toute une phrase, soit de fractions plus ou moins longues, surtout de celles qui ont appelé un commentaire, et de faire reconstituer le texte latin par les élèves. Je n'ai trouvé qu'une fois un cours de stylistique théorique, et il ne semblait pas intéresser beaucoup les élèves.

Dans tous ces exercices, on dit toujours les substantifs avec le genre, le génitif et le sens, les prépositions avec le cas qu'elles gouvernent, enfin les verbes avec les temps primitifs et les expressions très usitées (*bellum gerere,* par exemple, à propos de *gerere*) qu'ils ont servi à composer; cette façon de procéder m'a paru bonne.

EXPLICATIONS. — 1° MÉTHODE.

Les explications d'auteurs servent également à la connaissance, non seulement du vocabulaire, mais de la grammaire. De fait, voici comment se passent les classes d'explication : d'abord, les livres restant fermés, questions générales sur la marche de l'action; avant de prendre le chapitre 9 du livre I des *Commentaires* de César, résumé des huit premiers chapitres; avant un passage d'une satire d'Horace, interrogation sur les grandes divisions des *Satires*, les pièces lues étant rappelées au moyen des premiers vers; à propos d'un poète, question sur les mètres employés par lui (tout ceci dure de 7 à 20 minutes); puis revision rapide et sans lire le texte de ce qui a été expliqué la veille (de 5 à 7 minutes). On aborde alors du nouveau : quelquefois le professeur lit d'abord la phrase et indique ou demande le sens des mots isolés difficiles; ensuite vient, presque toujours, une analyse logique, sous forme de construction, à moins que la phrase ne soit, sur l'invitation du maître, décomposée en propositions principale et subordonnées. Si la traduction donnée alors n'est pas satisfaisante, le maître demande si personne n'a rien à corriger. Dans les classes moyennes et supérieures, le texte n'est presque jamais lu; l'élève interrogé traduit directement, *sans mot à mot;* c'est seulement lorsqu'il n'a pas l'air de comprendre que le maître fait décomposer la phrase comme il a été dit plus haut. Habituellement on ne s'arrête pas après chaque phrase, on explique tout un petit développement. Quand le passage est suffisamment bien expliqué au gré du professeur, se place le commentaire, généralement court; il aborde des questions de stylistique dans les classes du début, mais comporte surtout des questions de grammaire, assez rarement destinées à préciser le sens et consistant plutôt en interrogations sur les temps primitifs ou la construction des verbes, des distinctions de synonymes, et encore plus, comme le recommandent les programmes, des *Realien :* j'ai été frappé de voir les élèves, même dans les Réalgymnases, connaître à fond la topographie de Rome, la géographie de la Gaule, l'histoire de l'art ou les monnaies; pour ce dernier point, il importe de se souvenir que les établissements d'enseignement secondaire allemand sont très riches en cartes et que certains, comme la *Musterschule* de Francfort, possèdent une fort belle collection de monnaies, montrée aux élèves chaque année et commentée devant eux. Je rappelle que j'ai entendu deux fois seulement des remarques esthétiques, en dehors de celles qui portent sur la

suite et l'enchaînement des idées et qui sont prescrites par les Instructions ministérielles; *pas une fois*, l'on n'a traité devant moi des questions de texte. Enfin, pour terminer, après le commentaire, l'on trouve souvent un corrigé du maître, au cours duquel il demande plus d'une fois pourquoi il traduit de telle ou telle façon.

2° MORCEAUX EXPLIQUÉS.

a. EN UNE HEURE.

Grâce à ce système, qui ressemble assez peu au nôtre, on a, en 50 minutes, revu, en ma présence, dans la classe la plus élevée d'un Gymnase de Bavière, l'Épître I 11 et 13, 1-9 d'Horace; on a expliqué la fin de l'Épître 13; la partie déchiffrée ce jour-là a été courte, la revision ayant été longue; dans une Seconde Inférieure d'un Réalgymnase de Prusse, on a repris ou traduit 68 vers des *Métamorphoses*.

b. PENDANT UNE ANNÉE.

En un an, durant l'année scolaire 1901-1902, on a lu les ouvrages suivants dans un Gymnase de Prusse (en Saxe et en Bavière, où on dispose d'un plus grand nombre d'heures, on voit encore plus de choses) : Untertertia (III B) : César, *de bello Gallico* I-III. — Obertertia (III A) : César, *ib.* III-VI (choix); Ovide, *Métamorphoses*, choix dans les livres I-IX. — Untersekunda (II B) : Ovide, *Métamorphoses*, choix dans les livres VII et X; Virgile, *Enéide*, choix; Cicéron, *pro Ligario* et *pro Dejotaro;* Tite Live XXI (choix). — Obersekunda (II A) : Virgile, *Enéide*, choix; Cicéron, *de imperio Cn. Pompei;* Tite Live VII et VIII (choix). — Unterprima (I B) : Horace, choix dans les deux premiers livres des *Odes; Satires* I 1, 6, 9; II 8; Cicéron, *Lettres choisies;* Tacite, *Histoires* I et IV (choix); *Dialogue des Orateurs*. — Oberprima (I A) : Horace, choix dans les *Odes* du Livre I, *Épîtres* II 1 et 2; Cicéron, *Philippiques* 1, 2 et 14; Tacite, *Annales* 11 et 12; *Germanie* 1-27.

Voici, durant la même année scolaire, la tâche accomplie, comme lecture, par un Réalgymnase de Prusse : Quarta : presque tout Cornelius Nepos. — Untertertia : César, *de bello Gallico* I 1-29; II. — Obertertia : César, *ib.* III; IV 20-38; V en partie. — Untersekunda : César, *ib.* I 30-fin; IV 1-19; VI; VII (choix); Ovide,

Métamorphoses (choix). — Obersekunda : Salluste, *Catilina; Jugurtha*, 63-fin; Ovide, *Métamorphoses* (choix). — Prima (les deux divisions sont réunies) : Virgile, *Enéide* I-II; IX-XII; Cicéron, *Catilinaire* 1; Tacite, *Germanie* 1-27.

LEÇONS ET DEVOIRS.

Pour les leçons d'auteurs ou de grammaire, je n'ai qu'à renvoyer à ce que j'ai dit plus haut (v. p. 20); je rappellerai seulement que les leçons d'auteurs semblent être assez peu nombreuses et données à intervalles indéterminés. Comme devoirs (un par semaine dans les classes inférieures, ensuite, en moyenne, un tous les quinze jours), on trouve, durant les premières années, les exercices de grammaire mentionnés plus haut, d'autres aussi, comme les fautes commises à corriger sur le cahier, les mots nouvellement vus à grouper, quelquefois la traduction d'un passage expliqué à écrire.

Les plus fréquents sont, d'abord, dans les Gymnases, des travaux en allemand, à raison de deux par an et par classe, donnés à partir de la Quatrième sur des sujets se rapportant à l'enseignement et, en particulier, aux auteurs expliqués. Voici ceux qui, en 1901-1902, ont été traités, dans un Gymnase de Prusse, par les élèves des divisions commençant l'année à Pâques. *Quarta :* La fuite de Thémistocle en Asie; Hannibal chez Antiochus. — *Untertertia :* L'expédition de Galba contre Octodurus; la première traversée de César vers la Grande-Bretagne. — *Obertertia :* Pyrame et Tisbé; les travaux des Romains devant Alésia. — *Untesrekunda :* Pourquoi L. Roscius fut-il acquitté du meurtre de son père? Jusqu'à quel point Virgile a-t-il raison de donner à Enée le surnom de *pius ?* — *Obersekunda :* Les limites de l'amitié; griefs invoqués contre la vieillesse. — *Prima* (les deux divisions sont réunies) : Plan du discours de Galgacus; la culture savante à Rome.

Puis viennent les versions, presque toujours tirées des ouvrages expliqués, à raison de dix ou douze par an, en moyenne; elles sont plus fréquentes dans les Réalgymnases, car, à l'examen de sortie de ces établissements, figure une version. On jugera de leur difficulté par l'indication de quelques textes donnés à traduire en trois heures avec dictionnaire. Prusse : 1° Réalgymnase suivant le plan d'études général : Cicéron, *Catilinaire* 2, chapitre 6, plus le paragraphe 17; Tite Live 23, 16, 3-11 inclus; 2° Réalgymnase ayant adopté le programme de Francfort : Cicé-

ron, *Catilinaire* 4, 20-22; Tite Live 24, 13, 1-6 inclus. — Bavière: Quintilien 10, 1, 105-112 inclus. Il m'a été donné d'examiner beaucoup de copies (je saisis l'occasion de noter en passant le soin donné à l'écriture et, d'une façon générale, à la propreté matérielle); sur 20 copies, le maximum étant 1 et le minimum 5, 6 méritent la note 2, 11 la note 3, et 3 la note 4, considérée comme insuffisante; les corrections respirent plutôt la sévérité que l'indulgence. L'exercice le plus cultivé, je le rappelle, est le thème, thème d'imitation ou *extemporale*, tiré le plus souvent d'un livre d'exercices; je ne reviendrai pas sur ce genre de devoirs pour lequel je renvoie à la page 20 et à l'Appendice I.

B. LE GREC[1].

LA PRONONCIATION.

On donne à la prononciation du grec la même attention qu'à celle du latin. En ce qui touche la valeur attribuée aux différents sons, les maîtres n'éprouvent pas grande difficulté, car on a suivi la même règle ici que pour le latin : on prononce les différents sons comme en allemand. Mais cette façon de prononcer ne peut se défendre. Si, dans les mots allemands *das Bein* et *klein*, par exemple, le groupe *ei* se prononce comme notre diphtongue *aï*, il est bien certain que λύειν ou ποιεῖν ne sauraient recevoir la prononciation *luaïn* et *poiaïn;* de même il est antiscientifique de dire *Odyssoïs* ou *basiloïs* (Ὀδυσσεύς, βασιλεύς), parce que telle est la valeur attribuée à la diphtongue *eu* dans des mots allemands comme *neu* ou *Steuer;* enfin, parce que l'on prononce *Oto* en allemand, sans faire sentir le double *t*, ce n'est pas une raison suffisante pour dire *ala*, au lieu de ἀλλά. Toutefois la prononciation du χ — la même que celle du *ch* allemand — est plus voisine que la nôtre de celle des Grecs d'autrefois, sans compter qu'elle distingue en parlant le χ du κ; il y aurait donc avantage à l'adopter, quoique beaucoup de gosiers français répugnent à l'émission de ce son.

Mais il n'y a pas utilité à emprunter à l'Allemagne l'importance qu'elle attache à la prononciation exacte des longues et des brèves et à la connaissance détaillée de l'accentuation. Pour ce qui est de la quantité, elle est indiquée d'avance pour deux de nos voyelles (ο et ω, ε et η); en second lieu, nous n'avons pas, à la savoir, la même utilité qu'en ce qui touche le latin. Cette dernière raison est valable aussi pour l'accentuation. Dans les classes allemandes, durant les deux premières années consacrées à l'enseignement du grec, les élèves ne prononcent jamais un mot grec sans indiquer par un signe tracé dans l'air, en arrivant à la syllabe accentuée, l'accent qu'elle porte, aigu, grave ou circonflexe; jusqu'à la fin des classes, on rectifie la moindre erreur d'accentuation. Mais que de temps perdu à enseigner et à revoir les règles! Combien de minutes employées, pendant chaque heure,

[1] Le grec est enseigné à partir de la Troisième Inférieure dans les Gymnases ordinaires, à partir de la Seconde Inférieure dans les Gymnases de Réforme.

à répéter des mots mal accentués, pourraient recevoir une meilleure destination! D'ailleurs les nouveaux programmes prescrivent de ne pas attacher une importance trop grande aux fautes contre l'accentuation, et des hellénistes comme M. de Willamowitz-Moellendorff déclarent cet enseignement superflu. Il semble donc qu'on pourrait se contenter de *faire lire* les mots grecs avec l'accent; mais il convient de ne pas exiger des élèves qu'ils l'écrivent, sauf quand il sert à distinguer deux vocables ou deux formes; dans tous les cas, il importe qu'ils continuent à écrire les esprits, qu'il est facile d'apprendre et utile de savoir, au moins pour reconnaître les mots grecs passés en français.

LA GRAMMAIRE.

La façon d'enseigner la grammaire ne m'a rien offert qui m'ait frappé; j'ai seulement noté un procédé qui consiste à faire conjuguer un temps d'abord à l'endroit, puis à l'envers. Les élèves n'apprennent guère le duel, simplification heureuse, car c'est une forme qui se rencontre assez rarement dans les auteurs, et que les Grecs, on le sait, laissèrent rapidement tomber en désuétude. Par contre, malgré les recommandations des programmes, on enseigne trop souvent des détails sans intérêt et sans importance. Il m'a semblé, ici encore, que la grammaire était apprise d'une manière plus scientifique; lorsqu'il s'agit d'enseigner à conjuguer le parfait des verbes dans lesquels la finale ω est précédée d'une muette, on explique soigneusement aux élèves les lois phonétiques qui entrent eu jeu, et, pour prendre un autre exemple, les verbes irréguliers sont réunis en groupes, suivant que tel ou tel phénomène rend compte des irrégularités apparentes. Par contre, on est surpris d'entendre encore, à l'optatif aoriste actif, des formes comme λύσαις, λύσαι, λύσαιεν, au lieu des formes λύσειας, λύσειε (ν), λύσειαν, attestées par les inscriptions et admises dans les grammaires dont se servent nos élèves. Pour les exercices sur la grammaire et la façon de les faire ou de les corriger, je n'ai qu'à renvoyer à ce que j'ai dit touchant le latin.

LE VOCABULAIRE.

De même en ce qui concerne le vocabulaire; j'ai vu seulement que, dans certaines classes, les mots nouveaux étaient notés sur un petit cahier. J'ai retrouvé, pour le grec aussi, les questions

sur un passage qu'on vient d'expliquer, posées aux élèves dans la langue de l'auteur, et à l'aide de mots connus. Quoiqu'ils aient moins de pratique de cette langue que du latin, ils ne semblaient pas éprouver plus de peine à répondre. De cette manière, sans fatigue, ils revoient le vocabulaire et repassent la grammaire.

EXPLICATIONS. — 1° MÉTHODE.

La méthode suivie est la même que dans les explications latines; d'abord, les livres fermés, résumé de l'œuvre jusqu'au point où on est arrivé : c'est ainsi que j'ai vu dessiner un schéma de la marche d'*Œdipe-Roi;* quand il s'agit d'une tragédie, questions posees sur les caractères des personnages; ensuite revision, sans lire le grec, de ce qui a été expliqué la veille; dans les petites classes, à ce propos, on pose souvent des questions sur la grammaire et le vocabulaire, de sorte que le tiers de l'heure, ou même davantage, est employé à ce genre d'exercices. Puis on continue la traduction du texte, presque toujours sans lecture préalable; lorsqu'on lit, on ne s'arrête pas après chaque phrase, mais après un petit développement; quand un élève ne comprend pas, le professeur le met sur la voie, même dans les plus hautes classes, par une analyse logique; lorsque le texte étudié est une pièce de théâtre, chaque rôle est généralement confié à un élève. Suit le commentaire, qui laisse de côté les questions de critique de texte pour s'occuper avant tout, ici encore, de l'enchaînement des idées et des *Realien;* au cours d'une explication de Thucydide, les élèves me surprirent véritablement par la connaissance approfondie de la géographie de la Grèce ancienne, dont témoignaient leurs réponses.

2° OUVRAGES EXPLIQUÉS.

a. EN UNE HEURE.

Avec cette méthode, j'ai entendu, dans une classe de cinquante minutes, revoir les chapitres 15 et 16 d'*Euthyphron,* puis expliquer les chapitres 17 et 18, le premier ayant été préparé, soit, en tout, deux pages revues et trois pages lues. Ailleurs la revision porta sur les vers 750 à 805 d'*Œdipe-Roi* et l'explication improvisée sur les vers 806 à 833. Enfin, dans une troisième classe, j'ai entendu déchiffrer les vers 815 à 865 d'*Ajax*.

b. PENDANT UNE ANNÉE.

Aussi, durant l'année scolaire 1901-1902, les élèves d'un Gymnase de Prusse ont-ils lu, en Troisième Supérieure : Xénophon, *Anabase* I, II et III (choix). — En Seconde Inférieure : Xénophon, *Anabase* IV-V (choix); *Helléniques* I-II (choix); Homère, *Odyssée* I-VI (choix). — En Seconde Supérieure : Xénophon, *Mémorables* (choix); Hérodote VIII-IX (choix); Homère, *Odyssée* VII-XXIV (choix). — En Première Inférieure : Thucydide I-II (choix); Démosthène, *Olynthiennes* I-III; Sophocle, *Œdipe-Roi;* Homère, *Iliade* I-XII (en partie à la maison). — En Première Supérieure : Thucydide VI-VII (choix); Platon, *Apologie* et *Criton;* Sophocle, *Antigone;* Homère, *Iliade* XIII-XXIV (en partie à la maison).

Dans un Gymnase de Bavière, on a traduit, en 5ᵉ classe (Troisième Supérieure) : *Anabase* I. — En 6ᵉ (Seconde Inférieure) : Xénophon, *Anabase* II-IV; Homère, *Odyssée* I, V-VII, avec coup d'œil sur les livres II-IV. — En 7ᵉ (Seconde Supérieure) : Hérodote VII-VIII (choix); Homère, *Odyssée* XVI-XVII; XX-XXIV. — En 8ᵉ (Première Inférieure) : Lysias, *contre Eratosthène;* Démosthène, 1ʳᵉ et 2ᵉ *Olynthiennes;* Homère, *Iliade* I-XII (à raison de deux heures par semaine); Sophocle, *Antigone.* — En 9ᵉ (Première Supérieure) : Platon, *Apologie* et *Criton;* Homère, *Iliade* XIII-XXIV (choix comprenant les deux tiers des vers); Sophocle, *Antigone.*

Enfin, dans un Gymnase de Réforme de Prusse, on a expliqué : en Seconde Inférieure, un peu d'*Anabase.* — En Seconde Supérieure : Xénophon, *Anabase* II-IV; *Helléniques* II-IV choix); Homère, *Odyssée* (choix comprenant les chants VI et IX et environ 800 vers des chants I, V, VII et VIII). — En Première Inférieure : Hérodote VIII (la moitié à peu près); Thucydide quelques chapitres; Platon, *Criton* et *Apologie;* Homère, *Odyssée,* choix d'environ 2,000 vers; Eschyle, les *Perses* 249-526; en outre, comme lecture privée, la plus grande partie des chants I, II, XI de l'*Iliade,* une tragédie d'Euripide et Platon, *Euthyphron.* — En Première Supérieure : Thucydide, choix; Platon, *Gorgias* et *Protagoras;* Homère, *Iliade* XII, XV, XVI, XVIII, XIX, XXI, XXII, XXIV; Sophocle, *Antigone;* Euripide, *Iphigénie en Tauride;* choix de lyriques grecs.

LEÇONS ET DEVOIRS.

Je n'ai pas besoin de répéter ce que j'ai dit pour le latin ; toutefois, les passages d'auteur appris sont moins nombreux et les devoirs moins fréquents. Les thèmes sont, ici encore, des thèmes d'imitation ; mais, comme parmi les épreuves de l'examen de maturité figure une version grecque, ce sont des versions qui sont faites presque exclusivement au cours des dernières années : on trouve rarement de petits travaux personnels en allemand sur des sujets se rapportant aux auteurs étudiés.

Pour juger de la force des élèves, on pourra se reporter aux textes suivants, proposés à l'examen de maturité, traduits en trois heures avec dictionnaire, et bien compris par sept élèves au moins sur dix, comme je m'en suis assuré en parcourant les copies :

1° Gymnases suivant le plan d'études ordinaire : Platon, *Euthyphron* 6 ; Thucydide VI, 6 et 8, 1-2 ; Isocrate, *Evagoras*, 22-28 ; Lysias, *in Eratosthenem*, 65-70 ; Lycurgue, *in Leocratem*, 26-28 ; Démosthène, *sur la Chersonèse*, 73-77 ;

2° Gymnases de Réforme : Xénophon, *Cyropédie*, 7-9 inclus ; Platon, *Ménexène*, p. 240 A *Αἰτιασάμενος* - 241 A *διεπράξαντο* ; *Charmides*, p. 153 *Ἧκον μέν* - 154 A, *ἐμὸν δὲ ἀνεψιόν* ; *Ménon* commencement, p. 70-71 D *ἅπερ ἐκείνῳ* ; Lysias, *in Erastosthenem*, 4-11 inclus ; Isocrate, *Panégyrique*, 54-58 inclus.

III

LES LANGUES VIVANTES[1].

N. B. — Je me suis occupé ici surtout du français, enseigné dans tous les établissements et pour lequel je suis plus compétent ; mais je me suis assuré, en visitant des classes, que les méthodes suivies étaient, en gros, les mêmes pour l'anglais.

CONDITIONS FAVORABLES À L'ÉTUDE DES LANGUES VIVANTES.

Dans les établissements d'enseignement secondaire allemand, toutes les classes, sauf exception très rare, sont pleines de vie et d'intérêt; nous avons même noté que c'était un de ses caractères distinctifs; mais ce sont les leçons de langues vivantes qui présentent le plus d'animation et de mouvement. Il est impossible de ne pas être frappé de l'ardeur qu'apportent les élèves à cette étude, pourvu que l'on n'emploie pas, pour leur enseigner la langue, la méthode grammaticale : je ne puis dire que je l'ai vue appliquée dans toute sa pureté, ou, pour parler comme ses adversaires, dans toute son horreur, mais j'ai souvenir de deux ou trois classes où elle était employée avec des atténuations sensibles, mais en somme légères, et, malgré le savoir déployé et la surveillance exercée par le professeur, les élèves s'ennuyaient, baillaient à gorge déployée, et, pour se distraire, dessinaient, se livraient, sous la table, des batailles à coup de pied, ou même causaient, dès qu'ils ne sentaient plus le regard du maître posé sur eux. J'avoue franchement que je n'étais pas loin de les excuser, car, habitués qu'ils sont à répondre sans cesse, à jouer dans la classe le principal rôle, il était tout naturel qu'ils prissent moins

[1] Le français figure au programme de toutes les classes dans les Écoles Réales et dans les Écoles de Réforme; il est étudié dans les sept dernières années des Gymnases et Réalgymnases prussiens, dans les six dernières années des Réalgymnases bavarois, dans les quatre dernières années des Gymnases bavarois. L'anglais, facultatif dans les Gymnases, pour les deux divisions de Première, est étudié quatre ans dans les Réalgymnases de Bavière et de Réforme et, à partir de la Troisième Inférieure, dans les Réalgymnases prussiens et les Écoles Réales de Prusse et de Bavière.

d'intérêt à un enseignement qui consiste presque toujours en un dialogue entre le maître et *un* élève. Au contraire, quand on emploie une méthode qui tient les élèves en haleine, quelle attention pour bien saisir les explications! Quelle ardeur pour les répéter! Comme tous les yeux sont fixés sur le maître et vraiment suspendus à ses lèvres! Comme toutes les mains se lèvent à la moindre question!

C'est que l'Allemagne entière possède, pour les langues vivantes, je ne veux pas dire une aptitude, mais un goût, qu'il importe de signaler dès l'abord : il vient un peu de ce que, au moins au début, le français et l'anglais sont relativement faciles à apprendre pour un Allemand, mais il semble surtout une façon de reconnaître les services que cet enseignement est appelé à rendre. De cette faveur du public pour les langues modernes, deux preuves suffiront. On pourrait remplir une bibliothèque avec les ouvrages publiés depuis dix ans par une seule maison, Elwert de Marbourg, je suppose, et destinés uniquement à attaquer ou à défendre telle ou telle méthode d'enseignement des langues vivantes : ce fait est très probant si l'on se rappelle que les libraires allemands ne publient guère d'ouvrages dont l'auteur paye l'impression; ils accueillent ces livres, donc ils se vendent, et ils ne se vendraient pas s'ils n'intéressaient pas. D'autre part, dans presque toutes les fêtes solennelles où sont conviés les anciens élèves ou les parents des élèves, on réserve une place à notre langue. Ce sont des morceaux que l'on récite : une fable de La Fontaine, une poésie de Victor Hugo ou de Béranger, une anecdote de Chamfort; c'est une pièce que l'on joue, prise dans Molière la plupart du temps, à moins qu'on ne préfère l'*Avocat Patelin* ou qu'on ne choisisse l'*Incognito ou C'est l'habit qui fait le moine,* comédie en un acte d'Émile Souvestre; quelquefois même, il y a une petite conférence faite par un grand sur «l'Œuvre de Racine» ou «les Caractères des Femmes Savantes dans la pièce du même nom».

Cet intérêt porté aux langues vivantes ne rend pas les progrès des enfants plus rapides, car j'ai constaté plus d'une fois que tout dépend de la méthode employée, mais il met les élèves dans un état d'esprit tel qu'ils sont heureux d'apprendre le français ou l'anglais, et qu'ils saisissent toutes les occasions de se perfectionner dans la connaissance de ces langues, *même en dehors de la classe :* cela est vrai, non seulement des Écoles Réales et des Réalgymnases, mais des Gymnases mêmes, quoique le français y soit considéré comme secondaire, du moment que les leçons y sont faites (cas trop rare encore, je dois le dire) par un profes-

seur qui connaît réellement la langue et non par un maître qui l'enseigne par pis-aller et uniquement pour compléter le nombre d'heures qu'il doit donner. Qu'on songe, en effet, au succès qu'ont obtenu en Allemagne ces lectures publiques de morceaux français ou anglais préparés, nommés « récitations », qui, organisées pour la première fois en 1899, ont réuni d'emblée 4,000 auditeurs : ce chiffre s'est élevé à 31,000 pour l'année scolaire 1900-1901 et s'est maintenu à 26,000 en 1901-1902. Qu'on ne voie pas là un succès de curiosité; car, sur 139 villes qui ont demandé des récitateurs, les récitations ont eu lieu deux fois déjà dans 33 d'entre elles, trois, quatre et même cinq fois dans 16 autres. J'ajoute qu'un conférencier français, pour peu qu'il présente quelques garanties de capacité, trouve toujours un auditoire, même dans une petite ville, même pour plusieurs conférences, faites à un jour d'intervalle.

LES TENDANCES CARACTÉRISTIQUES DE LA MÉTHODE EMPLOYÉE.

La méthode employée généralement est, presque toujours, appelée méthode directe, parce qu'elle enseigne directement la langue étrangère, sans passer par l'intermédiaire de l'idiome maternel. On ne peut pas dire que ce soit une méthode originale, car elle emprunte quelque chose à toutes les méthodes connues. A la méthode Berlitz, elle a pris l'emploi, dès le premier jour, de la langue même qu'on veut apprendre; mais, on le verra plus loin, elle ne proscrit pas l'usage de la langue maternelle au même point que son modèle. C'est M. Gouin qui a fourni le procédé consistant à exprimer, de vive voix ou par écrit, la série d'actions de détail que nécessite une action fixée comme but : ainsi l'élève que le maître envoie au tableau dira : « Je me lève, je sors du banc, je suis le couloir, etc. » Mais il est bien évident que cette méthode ne peut suffire à tout. Enfin, comme la méthode connue en France sous le nom de méthode Carré, elle admet la représentation des objets au moyen d'images, que rejette Gouin. C'est donc un résumé de ce qu'il peut y avoir d'utile ou d'ingénieux dans les diverses méthodes essayées jusqu'à présent.

Deux principes fondamentaux la dominent. Le premier, c'est qu'on étudie la langue française ou anglaise pour elle-même, et non pour savoir l'allemand. De là cette conséquence naturelle qu'on rejette, d'une façon plus ou moins absolue, en dehors des premières années, les thèmes et les versions, pour s'en tenir à la

composition française, qui oblige les élèves à penser en français. Cependant la version jouit encore d'une certaine faveur, parce que, de tous les exercices, c'est celui qui met le mieux en lumière le mécanisme d'une langue étrangère et qui sert le plus finement de pierre de touche pour l'intelligence et le goût; de plus, lorsqu'elle est dictée, elle contribue à former l'oreille, particulièrement pour l'anglais.

LA LANGUE DE L'ENSEIGNEMENT.

En second lieu, la langue de l'enseignement est, dès le début, celle que l'on enseigne, ou, plus exactement, on se sert le moins possible de la langue maternelle. Déjà, il y a deux ans, dans une fondation privée, réservée aux demoiselles nobles, on mettait entre leurs mains les grammaires françaises et les éditions qu'emploient nos élèves. Ce cas, isolé alors, ne l'est plus maintenant. On publie des grammaires en français et des éditions avec préface et notes en français, faites, les unes et les autres, pour les besoins spéciaux des élèves allemands, ce qui vaut mieux que de nous emprunter des livres écrits pour un autre pays et suivant des principes directeurs quelquefois opposés. Toutefois l'emploi du français et de l'anglais a des limites, d'abord les forces physiques du professeur : il est incontestable qu'il est très fatigant d'employer, pendant trois ou quatre heures de suite, une langue étrangère, en donnant la plus grande attention aux mots et aux tournures dont on se sert soi-même et à celles qu'emploient les élèves. Surtout il importe de se souvenir que la moitié au moins des professeurs de langues vivantes en Allemagne les possèdent théoriquement, plus que pratiquement; on en jugera par les exemples suivants, pris dans les titres de dissertations : je ne veux pas donner d'autres preuves. On écrit « l'avant-scène du *Cid* » ou d'*Athalie*, pour signifier les événements que suppose la pièce et qui se sont passés avant le moment où le rideau se lève; on parle de « prétentions nobles » pour « prétentions nobiliaires », de « se dévouer à une carrière » pour « se destiner à une carrière ». « Faire valoir son nom » veut dire : « être fier de son nom » : c'est l'allemand *geltend machen*. Là où nous dirions : « Comment A... a-t-il réussi à obtenir telle chose pour B... ? », l'on trouve : « Comment A... a-t-il fait que B... a obtenu telle chose ? ». Ces détails révèlent le manque de pratique, la possession imparfaite de la langue. Les professeurs allemands sont les premiers à le reconnaître; ils me disaient sou-

vent : « Nous ne parlons pas assez à notre gré ». Aussi bien n'est-ce pas à eux qu'il faut s'en prendre de cette infériorité. Je ne sais pas de corps composé, dans l'ensemble, d'hommes plus intelligents, plus travailleurs et plus capables de rendre les meilleurs services, si on les mettait en état de le faire : malheureusement il n'en est rien et tous leurs efforts n'arrivent pas à corriger le vice original, la façon dont ils sont formés.

A l'Université, pendant les six ou huit semestres qu'ils y passent, ce qu'ils apprennent surtout, ce n'est pas le français moderne, pour nous tenir à cette langue, mais les langues romanes en général, et, en particulier, celle de la *Chanson de Roland* ou du *Roman de Renart*. Je ne suis même pas sûr que les professeurs d'Université soient tous en état de faire leur cours en français : dans tous les cas, le professeur Vietor souhaitait, il y a quelques années, de leur voir connaître aussi le français moderne. A côté du professeur se trouve, il est vrai, un lecteur, qui doit diriger des exercices pratiques, mais il ne se rencontre pas dans toutes les Universités et la modicité des appointements attachés jusqu'à présent à cette fonction fait qu'elle ne reçoit pas toute l'importance qu'elle mérite. J'ajoute qu'il n'est pas permis, à ceux qui veulent être professeurs de langues vivantes, d'étudier le français seul; il faut qu'ils se préparent également à enseigner l'anglais : comme le temps manque pour connaître ces deux langues à fond, on ne les sait chacune qu'à moitié. C'est après trois ou quatre ans passés à l'Université que l'on affronte l'« Examen d'État » (*Staatsexamen*), qui, après une année de préparation pédagogique et une seconde année, dite d'épreuve, donne le droit d'enseigner.

On le voit, l'État n'accorde pas aux futurs professeurs de langues vivantes d'indemnité pour ce séjour à l'étranger, qu'on exige chez nous des boursiers de licence et d'agrégation pour les langues vivantes. On a publié des livres excellents destinés à guider à Paris l'étudiant allemand; mais, seules, des villes opulentes comme Francfort-sur-le-Mein ou des États qui semblent la patrie d'adoption des langues vivantes, comme la Saxe, envoient le jeune professeur en France ou en Angleterre. Je me trompe : en Prusse aussi, des bourses de voyage sont accordées, mais presque toujours elles sont attribuées à des maîtres en fonction depuis dix ou quinze ans. Que si les professeurs veulent aller à l'étranger à leurs frais — le cas se présente, quoique rarement —, il leur faut, d'abord, obtenir un congé, qu'on ne leur accorde pas toujours, en raison de la pénurie de professeurs de langues vivantes,

et, ensuite, payer leur suppléant sur leur traitement. Si l'on songe qu'il serait utile, avant d'enseigner une langue étrangère et après l'avoir étudiée d'une manière approfondie dans sa patrie, d'aller passer un an au moins dans le pays où on la parle, puis d'y retourner tous les deux ou trois ans, pour en conserver le maniement rapide et oublier les fautes que l'on ne peut pas ne pas apprendre au contact d'élèves, on ne s'étonnera pas que les Néophilologues allemands (c'est ainsi qu'on désigne les professeurs de langues vivantes) ne puissent s'imposer la fatigue d'employer trois ou quatre heures de suite un idiome dont ils ne sont pas absolument maîtres. Naturellement il y a des exceptions et j'ai au bout de la plume les noms de professeurs qui, ayant su trouver le moyen de demeurer plusieurs années en France ou en Angleterre, parlent le français ou l'anglais avec autant d'aisance et de souplesse que l'allemand.

Mais ceux-là mêmes ne proscrivent pas la langue maternelle de l'enseignement, bien au contraire; ils s'en servent, d'abord, toutes les fois qu'elle les aide à gagner du temps, en particulier pour expliquer les règles de grammaire un peu délicates, dans les pays où elles ne doivent pas toutes, comme en Bavière, être exposées d'abord au moyen de la langue maternelle. Ils ont aussi recours à elle pour les élèves moins intelligents, quand il est bien avéré qu'ils ne saisissent pas une explication importante. C'est par elle également qu'ils font comprendre le sens des termes abstraits, que la méthode Berlitz a voulu primitivement essayer de rendre clairs au moyen de mots concrets déjà connus, procédé qui exige beaucoup de temps et qui, neuf fois sur dix, est inefficace. D'autre part la langue maternelle est un moyen de contrôle; elle permet de s'assurer que les élèves ont bien saisi une explication ou compris le sens d'un mot ou d'un passage : voilà pourquoi j'ai vu souvent le maître, quand un élève se trompait sur l'acception d'un mot, en faire donner la traduction allemande et pourquoi j'ai entendu plus d'une fois un morceau français récité en allemand.

REMARQUES SUR L'APPLICATION DE LA MÉTHODE.

Tels sont les principes fondamentaux appliqués partout : mais leur application, dans le détail, varie avec le caractère du professeur et sa connaissance de la langue, avec la force des élèves et aussi avec l'établissement où l'enseignement est donné. En effet, lorsqu'on passe d'un Gymnase à une École Réale, par

exemple, on remarque bien vite que, si la méthode employée est la même dans les grandes lignes, les résultats cherchés sont différents : c'est ce que veulent d'ailleurs les programmes, qui donnent pour but à l'enseignement du français dans les Gymnases : « Arriver à comprendre les écrivains français des trois derniers siècles; quelque habitude de parler et d'écrire », tandis qu'ils disent pour les Réalgymnases et Écoles Réales : « Exercer les élèves à parler et à écrire », et qu'ils ajoutent pour les Écoles Réales : « Connaissance approfondie du système grammatical ». Aussi, dans les Gymnases, la conversation est-elle presque toujours négligée ou même sacrifiée : on s'occupe surtout de grammaire et d'explications de textes. Je me demande si l'on ne laisse pas de côté la partie sur laquelle il conviendrait d'insister. Je sais que les professeurs de langues vivantes, dans les Gymnases, disposent de trop peu de temps, et, souvent, ne savent pas assez le français pour arriver aux mêmes résultats que leurs collègues des autres établissements; il est bien évident aussi qu'ils doivent préparer leurs élèves au devoir exigé d'eux à l'examen de maturité et qui n'est pas une dissertation. Toutefois si l'on réfléchit que, dans les Gymnases, c'est par l'étude du latin et du grec que l'on prétend former l'esprit des enfants, on sera porté à se demander s'il ne serait pas plus logique, dans l'enseignement des langues vivantes qu'on y donne, de réserver la première place à la pratique de la langue : d'ailleurs, inversement, dans les Écoles Réales, où, comme langues, les élèves n'apprennent que les langues étrangères, les programmes ne recommandent-ils pas d'insister sur la grammaire ? Dans tous les cas, je crois qu'il faut retenir, pour en faire notre profit, cette différence de but proposé à l'enseignement des langues vivantes dans les divers établissements.

Par contre, et pour les mêmes raisons que j'ai données à propos des langues classiques, il ne me semble pas qu'il y ait avantage à introduire chez nous la division par laquelle certains professeurs séparent leurs classes en classes de grammaire et classes de lecture. D'abord elle est contraire à l'esprit de la méthode employée, puisque, nous le verrons, celle-ci tourne autour de morceaux auxquels on rattache les différentes explications; aussi bien, dans les prétendues classes de lecture, posait-on souvent des questions de grammaire; puis une heure de grammaire ennuie les élèves, surtout lorsqu'il s'agit de questions aussi ardues que l'emploi du subjonctif en français; cela est si vrai que l'on y intercalait presque toujours quelques minutes de conversation sur un sujet intéressant et, si possible, amusant.

LA PRONONCIATION.

Naturellement, et avec plus de raison que pour le grec ou le latin, puisqu'il s'agit d'une langue parlée, où il faut comprendre son interlocuteur et se faire comprendre de lui, c'est de la prononciation que l'on s'occupe avant tout. « D'abord le son, puis la lettre, » d'abord parler, ensuite écrire, tel était le cri de guerre de la nouvelle école, qui, en ce moment, a la victoire. Les programmes prussiens de 1901 exigent, dans toutes les classes, une prononciation courante, sûre, vivante, avec l'accent correctement placé, et les Instructions bavaroises de la même année recommandent d'amener les élèves à prononcer d'une façon courante, au bon sens du mot, distinctement, et avec une intonation aussi rapprochée que possible de celle d'un Français ou d'un Anglais. On cherche donc, avant tout, à donner à l'enfant, le plus vite possible, une prononciation correcte.

Pour y arriver, on a recours à la phonétique : dans un grand nombre de classes, on trouve, accrochés aux murs, de grands tableaux imaginés par M. le professeur Vietor et qui portent, imprimés en couleurs différentes, des lettres ou des signes qui représentent les sons. L'emploi des couleurs est très judicieux ; elles servent à distinguer nettement, par exemple, les sons que ne possède pas l'allemand, et, par suite, à mettre tout de suite les élèves en garde contre certaines prononciations vicieuses. Dès lors on fait d'abord prononcer les sons isolés par un élève ou par toute la classe, ou bien on demande à un enfant de montrer sur le tableau un son prononcé par le maître ou un camarade. J'ai vu aussi employer une méthode qui consiste à graver dans l'esprit des élèves des mots-types contenant chacun un des sons de la langue française ; ils servent, pour ainsi dire, d'étalon. Après les sons, les mots : le professeur prononce un mot qu'il fait répéter, ou écrit un mot qu'il fait lire, soit par un élève, soit par tous en chœur ; quand il y a une erreur, le vrai son est montré sur le tableau et toute la classe doit redire le son correct et le mot entier. D'ailleurs il est rare que l'on mette sous les yeux des élèves des mots isolés ; généralement, comme nous le verrons, ils appartiennent à de petites phrases simples, dont l'on étudie toutes les parties séparément et de très près. D'où la nécessité d'habituer presque tout de suite les enfants à articuler une phrase entière, correctement et couramment, surtout en faisant bien les liaisons. On y parvient soit par la phonétique, en écrivant les sons et non les lettres (c'est le meilleur moyen, à ce qu'il m'a semblé, mais en Bavière, par exemple, il

n'est autorisé qu'avec mille restrictions et de mauvaise grâce), soit en donnant à apprendre des petites chansons ou de petites poésies, d'ailleurs instructives par le sujet, mais dont l'utilité principale est d'indiquer les liaisons. En outre, pendant la première et souvent la deuxième année d'enseignement, aucune phrase n'est lue par les élèves qui n'ait été prononcée d'abord par le maître; quelquefois même, il détache d'abord les mots difficiles à prononcer qu'il fait dire par un élève; dans tous les cas, il ne laisse pas continuer la lecture avant que la phrase proposée ait été lue correctement et couramment. D'ailleurs, même dans les classes les plus élevées, le maître lit souvent le morceau étudié, soit avant l'explication, comme modèle, soit après, comme corrigé. C'est aussi à former l'oreille, non moins qu'à éprouver les connaissances en orthographe, que servent les dictées, à condition que le professeur n'aille pas trop vite, prononce distinctement et s'arrange de manière à ce que la correction même soit un profit pour les élèves. En outre, les élèves apprennent ainsi la ponctuation française, si différente de l'allemande, comme suffirait à le montrer le texte de l'*extemporale* donné aux pages 69-70.

Ces efforts sont-ils couronnés de succès? Je crois que l'on peut, sans hésiter, répondre oui. Sans doute, on est étonné d'entendre, à peu près partout, supprimer les *e* muets dans la prononciation et dire : *p'tit; je m'trouve; larg'ment; f'sait; Charl' Quint; c'roi; d'sa corde; si tu m'donn' la victoire; r'çut l'baptême.* On souhaiterait que les liaisons fussent plus fréquentes : dans le groupe de mots *avait aperçu* ou *quelques moments après,* par exemple, on fait abstraction du *t* de *avait* ou de l'*s* de *moments.* Les vers de Schartenmeyer conservent encore une part de vérité : « Si vous voulez parler le français, — ne le faites pas ressembler à du chinois : — *Trăng* (train), *Detalch* (détail) et *Règlemang* (règlement); — voilà des sons bien extraordinaires. » A entendre les *lating, allemang, moing, retieng, bieng, unn, nomme* (nom), *banndoulière, nonnchalance,* je me serais cru plus d'une fois dans le midi de la France. On commet aussi toujours les fautes classiques : *loui, boucolique, subchtantif, couvernement, rétârder, bézoin, emperèr, voui, vuit, Magsimilien, possibel, remborder, afait, gômmun, Napôlion, che, chénéral, chambe, châmais, chipier* (gibier), *saldâtes.* Naturellement, je n'ai pas relevé toutes ces fautes dans la même classe; elles sont surtout fréquentes chez les petits, et quand le maître, n'ayant pas séjourné assez longtemps en France, n'a pas l'oreille suffisamment habituée à la véritable prononciation française pour les saisir et les corriger immédiatement. Aussi bien les signalè-je

par impartialité plutôt que pour montrer que la perfection n'est pas encore atteinte; car il serait injuste de rendre les professeurs allemands responsables de la conformation du gosier de leurs élèves. Dans tous les cas, je puis affirmer que Moritz Trautmann n'écrirait plus, comme il y a vingt ans, que la prononciation du français dans les écoles est purement atroce. La preuve c'est que, lorsqu'un mot est mal prononcé par un élève, il se rencontre toujours un camarade pour corriger la faute; il y a plus : beaucoup d'élèves, même parmi les petits, les *Quintaner*, me comprenaient, quand, en classe ou à la sortie, je leur adressais quelques questions. Bref, si les jeunes gens qui, le gosier assoupli par des exercices intelligents, sortent maintenant de l'école, viennent faire un voyage en France, on dira sans doute, en les entendant : « Ce sont des Allemands », mais on les comprendra toujours et ils ne seront pas ridicules. D'ailleurs les Allemands savent bien eux-mêmes que leur prononciation du français ou de l'anglais n'est pas parfaite, et c'est pour la corriger, dans la mesure du possible, qu'ils ont organisé ces récitations dont je parlais plus haut, où l'on voit professeurs et élèves, à l'envi, noter sur leurs textes la prononciation figurée des sons qu'ils savent rendre moins correctement.

LE VOCABULAIRE.

En même temps que la prononciation exacte, l'enfant apprend un certain nombre de mots. D'une façon générale, voici comment se fait l'acquisition du vocabulaire. On nomme d'abord aux élèves tous les termes relatifs à leur corps, à leurs vêtements, à la salle de classe, aux mouvements et aux gestes qu'ils peuvent faire. On ordonne à un élève d'aller à la porte, de l'ouvrir ou de la fermer, à un autre de venir près de la chaire, de monter sur l'estrade, d'écrire au tableau, d'effacer ce qu'il a marqué, etc. Chaque fois que l'on rencontre un mot nouveau, il est répété par un ou plusieurs élèves, puis par la classe entière et écrit au tableau, quelquefois en orthographe phonétique, surtout pour l'anglais. Puis, en comptant les fenêtres, les bancs ou les élèves, on enseigne les noms de nombre, qui offrent matière à des exercices variés, addition, soustraction, etc. La connaissance des noms de nombre entraîne celle des dates, si bien que, au bout de très peu de temps, le professeur peut demander le quantième du jour, celui de la veille ou du lendemain, à moins que, au moment

où il entre, toute la classe ne lui annonce d'elle-même que l'on est au 12 mai 1902. Me sera-t-il permis d'observer, à ce propos, que j'ai été surpris d'entendre ajouter l'article devant les noms de mois : *le* janvier, *le* mai ?

Une fois ce répertoire épuisé, on a recours à des tableaux muraux, dont quelques-uns de Hugo d'Alési, représentant, par exemple, les saisons, une forêt, une ferme, une chambre ou un paysage; la plupart des tableaux sont combinés de manière à permettre au professeur d'en tirer une grande variété de vocables nouveaux et de questions. Quand les écoles ne possèdent pas ces tableaux, les maîtres dessinent à la craie, d'une façon plus schématique qu'artistique, une fleur, un arbre, une maison, un jardin, etc.; d'ailleurs, ce dont ils s'occupent, c'est de faire reconnaître aux enfants tel ou tel objet. Quand les élèves sont plus avancés, et jusque dans les classes supérieures, il arrive qu'on leur met sous les yeux, non plus des figures schématiques, ou des tableaux composés d'avance en vue de l'enseignement, mais des images tirées de journaux illustrés français ou anglais et représentant des scènes contemporaines.

Pour empêcher les enfants d'oublier les mots ainsi acquis, on leur donne comme devoirs, suivant les classes, d'écrire les mots nouveaux appris dans la dernière leçon, de former dix phrases à leur choix sur ces termes ou de composer une rédaction résumant les explications données touchant un tableau ou une image. D'autre part, il est bien rare que l'on épuise du premier coup le contenu d'un tableau; on aime mieux réserver pour l'année suivante une partie des questions auxquelles il peut donner lieu, afin que les élèves aient ainsi l'occasion de repasser ce qu'ils ont déjà vu. Enfin il serait bien extraordinaire qu'au cours des explications données, on n'ait pas rencontré des mots de même famille ou voisins par le sens; de là des questions perpétuelles, destinées à graver les termes appris dans la mémoire des enfants; souvent, pour s'assurer que l'orthographe est bien connue, le professeur fait épeler les mots; malheureusement, dans cet exercice, on ne donne pas toujours aux lettres, à l'*h*, entre autres, la valeur qu'elles ont en français.

Un an ou deux se sont ainsi passés; les élèves font de petits devoirs, des dictées, par exemple. Si l'on y rencontre des mots inconnus jusqu'alors, chacun d'eux est expliqué soigneusement et, au besoin, traduit en allemand. Quand le corrigé a été donné, que des questions, comme nous le verrons, auront été posées sur le devoir, que les élèves auront rectifié sur leur cahier

les erreurs commises, le morceau sera appris par cœur. Autant de termes nouveaux désormais sus. Cependant les élèves ont, maintenant, un vocabulaire assez étendu pour qu'il soit possible de leur enseigner un certain nombre de vocables relatifs à la vie scolaire, à la vie de famille, à la vie de tous les jours, etc., soit en les faisant entrer dans des phrases où le contexte aide à en deviner la signification, soit en en donnant la définition. La lecture des auteurs enrichit encore les connaissances des jeunes gens; quand l'on rencontre des mots nouveaux, le professeur essaye d'en faire trouver le sens en le comparant, au besoin, dans les Gymnases et les Réalgymnases, au latin et, lorsqu'il s'agit de l'anglais, aux termes français; il n'indique lui-même la signification du terme en question que si les élèves ne réussissent pas à le comprendre seuls; le mot, quelquefois écrit ensuite au tableau, reste lié au passage où il a été vu, et, quand il se présente une seconde fois, le maître ne manque pas de demander : « Dans quel morceau l'avons-nous expliqué d'abord? ». Enfin l'on n'hésite pas, comme pour le latin et le grec, à donner comme leçons des listes de mots ou d'expressions. J'ajoute que, dès que l'occasion s'en présente, on continue à rapprocher d'un verbe le substantif qui en est dérivé ou inversement, et, plus généralement, d'un terme quelconque, ceux qui signifient la même chose ou le contraire; dans certains établissements, des exercices de ce genre sur les mots du devoir, se placent à la suite de tout devoir. Qnant aux genres, les élèves les apprennent par la pratique; toutefois il n'est pas rare qu'on leur donne des règles générales, comme pour les langues anciennes. D'ailleurs, la plupart des compositions françaises se faisant en classe même et sans aucun secours, on possède, par là, un stimulant et un moyen de contrôle, que nous pouvons, nous aussi, avoir demain si nous voulons. C'est par ces divers procédés successifs que les jeunes Allemands arrivent à pouvoir lire à peu près couramment Corneille ou Racine même dans les Gymnases, et sont capables, lorsqu'ils sortent des Réalgymnases ou des Écoles Réales Supérieures, de soutenir une conversation sur un sujet simple.

LA GRAMMAIRE.

Mais, pour y réussir, il faut aussi la connaissance de la grammaire. Elle est enseignée, autant que possible, de manière inductive, au moins pour les règles générales touchant la morphologie ou la syntaxe. D'ailleurs, les élèves les ont bien vite apprises par

la pratique, puisque les mots qu'ils emploient doivent toujours entrer dans des phrases, d'abord très simples et coulées dans un moule uniforme, ensuite plus variées, partant plus compliquées. Dans un certain nombre de cas, par exemple pour l'emploi de l'article défini ou indéfini, le maître s'arrange de manière à poser des séries de questions qui, dans la réponse, demandent d'abord l'article défini, puis l'article indéfini, enfin tantôt l'un, tantôt l'autre. Aussi les règles, pour ces enfants, ne sont-elles pas quelque chose de froid et d'inanimé, mais le lien vivant de pensées qu'ils ont cent fois entendu exprimer ou exprimées eux mêmes. Quant aux substantifs et aux verbes irréguliers, ils sont tou: simplement appris par cœur : mais la récitation de ces leçons consiste bien moins à dire d'affilée toutes les personnes de tous les temps à tous les modes qu'à donner l'équivalent de formes allemandes indiquées par le professeur ou à compléter correctement des phrases où ces verbes doivent figurer à des temps et à des modes variés. Quant aux parties plus compliquées de la syntaxe (et ici, naturellement, c'est à notre langue que je pense), elles sont, sauf exception, rendues plus compliquées encore par la façon dont elles sont enseignées ou traitées dans presque tous les livres mis entre les mains des élèves. On ne fait pas suffisamment abstraction des menues exceptions sans importance, et même lorsqu'on le pourrait, on n'essaie pas de ramener à une loi générale toutes les règles particulières; de là, pour les élèves, une fatigue réelle et capable de dégoûter des caractères moins appliqués que ceux des jeunes Allemands. Il m'a semblé qu'ils arrivaient plus vite à se débrouiller en apprenant un certain nombre de phrases-types, étudiées successivement, dont la portée a été précisée par des exercices et où sont prévues et résumées celles des difficultés de notre syntaxe qu'il est vraiment utile de surmonter. Dans la façon d'enseigner la grammaire, j'ai été surpris d'entendre, à peu près partout, conjuguer le subjonctif sans la conjonction *que : je mette, tu mettes*, etc.; *j'aie aimé, tu aies aimé*, etc.

A cet enseignement de la grammaire se rattachent un certain nombre d'exercices oraux et écrits. En classe, lorsqu'un élève a été désigné pour faire telle ou telle action, comme nous l'avons vu plus haut, l'a accomplie et expliquée, souvent toute la classe, pour ainsi dire automatiquement, répète ce qu'il vient de dire, s'habituant ainsi à transposer une phrase de la première personne du singulier à la troisième. De même pour le pluriel, quand, au lieu d'un élève, on en choisit, pour aller au tableau ou pour ouvrir les fenêtres, deux ou trois qui, par là, sont forcés de for-

mer le pluriel des verbes qu'ils ont l'intention d'employer. Lorsque l'on conjugue un temps d'un verbe, l'indicatif présent, par exemple, on fait entrer chaque personne dans une proposition tour à tour affirmative, négative ou interrogative, l'ordre n'étant d'ailleurs pas immuable : *J'aime, tu n'aimes pas, aime-t-il?* etc. Enfin, la moindre phrase est la matière d'une analyse logique sous forme de questions, qui gravent dans la mémoire différentes façons de les poser. Ainsi, après la phrase : « Xénophon offrait un sacrifice aux dieux », les élèves formeront les questions suivantes : « Qui offrait un sacrifice aux dieux? Qu'est-ce que Xénophon offrait aux dieux? A qui Xénophon offrait-il un sacrifice? » Les devoirs consisteront à changer le masculin en féminin, le singulier en pluriel, la première personne en deuxième ou en troisième, le présent en passé ou en futur, l'actif en passif, etc. Ensuite on demandera de relever dans un ou plusieurs morceaux désignés, soit toutes les formes d'un verbe qui y sont contenues, soit tous les emplois de tel ou tel mode, avec les phrases où ils se trouvent, soit enfin les types des différentes propositions. Les élèves pourront aussi avoir à écrire un certain nombre de phrases où ils appliqueront la règle qu'on vient de leur expliquer. C'est alors seulement que se placent les thèmes, thèmes d'exercices et non fragments d'auteurs français ou anglais; la correction a lieu d'une façon analogue à celle que j'ai indiquée pour le latin. Il faut ajouter que la connaissance de la grammaire est aussi développée et affermie par les exercices dont l'objet propre est de donner à l'élève l'habitude de manier la langue avec souplesse.

LE MANIEMENT DE LA LANGUE.

C'est en premier lieu, comme il a été exposé plus haut et comme on ne saurait trop le redire, l'obligation imposée aux élèves de former toujours une phrase complète; d'abord, ils n'ont qu'à répéter une explication et à reproduire la tournure et les mots employés par le professeur; ensuite ils peuvent couler la réponse qui leur est demandée dans le moule de phrase indiqué par la question, les mots ne leur étant pas fournis, ou, inversement, trois mots leur étant donnés, un substantif et deux adjectifs, ils doivent en composer une phrase; puis on les habitue à transformer une phrase affirmative en négative ou interrogative; alors seulement ils en viennent à parler librement. On fait passer en questions et réponses, les unes et les autres sorties

de la bouche des élèves, le contenu d'un morceau étudié de près ou d'un devoir, thème ou dictée, à moins que, huit jours après qu'il a été vu, on ne leur demande de raconter l'anecdote qui en fait le sujet en termes différents de ceux qu'a employés l'auteur. Jusqu'ici, le fond est fourni; les élèves ont, pour ainsi dire, un terrain solide et connu sur lequel ils peuvent s'appuyer; on va plus loin : on veut qu'ils répondent à des questions sur un thème quelconque, inattendu, sur la façon dont ils ont passé la journée précédente, par exemple, ou, s'il y a un plan de Paris dans la classe, sur la route qu'ils suivront de la gare de l'Est au Champ-de-Mars, en indiquant les rues importantes qu'ils croisent et les monuments qu'ils rencontrent. On en arrive ainsi, dans les hautes classes, à leur demander de petites expositions de dix à quinze minutes, où ils racontent un événement historique, par exemple la défaite des Francs et la mort de Roland à Roncevaux, résument, d'après le livre qu'ils expliquent, les causes de la Révolution française, ou retracent les grandes lignes et les principales péripéties d'une histoire qu'ils viennent de lire. Malheureusement (c'était le cas pour deux des trois petites conférences que j'ai entendues), l'élève qui parlait semblait avoir écrit et appris par cœur toutes ses phrases; une seule fois, dans la classe d'un Réalgymnase bavarois qui correspond à la Première Inférieure, j'ai eu l'impression que le jeune homme improvisait, sinon complètement, du moins presque toujours; sa conférence, malgré quelques fautes de prononciation et quelques germanismes, était très claire, très facile à comprendre, très amusante même et faisait le plus grand honneur au professeur qui se déclara content; on l'eût été à moins. Ailleurs, dans une Seconde Supérieure, deux élèves, désignés par moi, s'entretinrent sur un sujet choisi par eux : c'était, je m'en souviens, la nomination du comte de Waldersee au commandement des troupes alliées en Chine. Je ne relevai rien qui me choquât, sinon l'expression « mon ami », que les deux interlocuteurs se croyaient obligés de placer dans toutes les questions et toutes les réponses [1]. J'ai noté surtout avec plaisir cette année qu'on semble renoncer à un procédé que j'avais vu employé il y a deux ans; il consistait à faire apprendre par les élèves des gallicismes et des proverbes français, qui devaient donner au discours une allure toute française. Malheureusement, il n'en était rien, car les élèves les plaquaient au hasard et parfois à contresens.

[1] Cf. le devoir reproduit à la page 71.

Pour les devoirs, au nombre de vingt par an environ, est suivie une progression analogue, afin d'amener le jeune Allemand à reproduire en français ou en anglais, d'une façon pure et correcte, sur-le-champ et sans livres, ce qu'il a vu, lu ou entendu; je ne parlerai ici que du français; pour l'anglais, *mutatis mutandis*, la marche suivie est la même. Les élèves commenceront par mettre en prose une fable : « le Rat qui s'est retiré du monde », par reproduire à leur façon un morceau commenté en classe : « Gil Blas chez le duc de Lerne; Montesquieu et lord Chesterfield ». Puis, on leur demandera de raconter par écrit une histoire lue par le maître une fois, dont le contenu est expliqué au moyen d'un certain nombre de questions habilement choisies et qu'ils relisent eux-mêmes une fois encore sur le livre; enfin l'histoire à reproduire est lue seulement, soit en français, soit en allemand, et quelques questions sont posées. C'est alors qu'on passe à des exercices plus difficiles, des narrations françaises. D'abord l'élève se fixe à lui-même son sujet, soit qu'il ait à exposer, comme dans la méthode Gouin, toute une série d'actions faites en vue d'un but déterminé, soit qu'on lui demande une petite narration [1]. Ensuite on lui enlève son libre-arbitre; on veut qu'il décrive un tableau commenté en classe : « Une maison chinoise », ou bien connu : « La bataille de Gravelotte et la Charge du IIe corps »; il doit raconter une excursion aux environs, peindre la ville qu'il habite, dire la saison qu'il préfère et pour quelles raisons, ou faire, sous forme de lettres, le récit d'une journée de vacances. Enfin apparaissent les dissertations françaises, quelques-unes morales : « Noblesse oblige; Travaillez, prenez de la peine », la plupart historiques ou littéraires. En effet, on aime à tirer les sujets des auteurs expliqués. Ce sera l'analyse d'un livre, le résumé d'une tragédie, le récit des événements qui se sont passés avant le moment où commence une pièce, qu'elle suppose et fait connaître, la peinture du caractère ou l'appréciation du rôle d'un personnage, le Renard dans les *Fables* de La Fontaine, Camille ou M. Poirier. Si l'on a lu récemment l'*Histoire des Croisades* de Michaud, les élèves auront à exposer les résultats des croisades. Quelquefois même on parle en français de littérature allemande ou anglaise, de la *Cloche* de Schiller ou du *Jules César* de Shakespeare; j'ajoute que, inversement, le professeur d'allemand, quand il enseigne en même temps le français, donne parfois des dissertations allemandes sur un sujet

[1] V. l'Appendice II, p. 70-71.

de littérature française. Mais des thèmes comme « Salamine », ou comme les matières patriotiques citées au commencement de cette étude sont relativement rares. On le voit, on ne s'adresse pas à l'imagination. Les narrations veulent de la mémoire et du bon sens; les sujets historiques exigent de la mémoire et du jugement; les sujets littéraires demandent surtout de la mémoire et de la clarté, puisque, jamais, ou du moins presque jamais, il ne s'agit de comparer deux ouvrages ou deux écrivains. On se conforme donc à l'esprit de la méthode : on habitue les enfants uniquement à manier la langue française; on réserve à d'autres exercices le soin de former leur goût et, un peu, leur imagination.

Dans le mode de correction de ces devoirs, rien de particulier à relever : un élève lit ce qu'il a écrit, le professeur corrige, au fur et à mesure, ce qui manque de correction, d'élégance et de relief. Toutefois, quand il s'agit d'une matière bien déterminée, comme « la Détresse des Niebelungen », par exemple, on fait lire, par plusieurs élèves, la partie de leur travail qui correspond à l'exposition, je suppose, et l'on remet à une autre heure la correction de ce qui représente la péripétie ou le dénouement. On se propose ainsi d'éviter l'ennui en ne consacrant pas toute une heure aux seules corrections, et aussi de gagner du temps, car, si on examinait une composition entière avant de passer à la suivante, les observations relatives à l'exorde risqueraient d'être oubliées; il faudrait les renouveler, d'où une perte de temps. Mais l'inconvénient de ce système, c'est que le maître peut mal juger la composition de l'ensemble : il est vrai que ce n'est pas là ce que l'on regarde comme le plus important.

LA LECTURE DES AUTEURS.

Dans les classes supérieures, tous ces exercices tiennent moins de place que la lecture. Le choix des auteurs à expliquer est guidé par les mêmes idées directrices que celui des devoirs à faire : c'est le point de vue purement pédagogique qui domine. On prend, autant que possible, des ouvrages qui intéressent les enfants et retiennent leur attention en piquant leur curiosité, — des ouvrages qui servent à connaître les mœurs, les coutumes, l'histoire et la géographie de la France —, enfin des ouvrages modernes qui enseignent la langue d'aujourd'hui. En d'autres termes, on veut que les écoliers lisent avec plaisir et avec fruit les ouvrages qu'on met entre les mains. Je ne discute pas la valeur de ces principes, je les crois même appropriés au

but que l'on poursuit; je voudrais seulement mettre en lumière les conséquences qui en découlent.

D'abord, de ce point de vue, on choisira de préférence non pas ceux de nos écrivains qui représentent le mieux tel ou tel genre, ou bien ceux où se retrouvent le plus nettement les traits caractéristiques de l'esprit français, mais ceux qui plaisent le plus aux Allemands, c'est-à-dire, en dernière analyse, ceux qui possèdent les mêmes qualités que les écrivains allemands, Béranger, pour son lyrisme impersonnel et sentimental, et Daudet, pour cette union si curieuse de sentimentalité et d'ironie, qu'on appelle là-bas *humour*. Au contraire, on repousse les pièces de Corneille comme infectées par le *pathos*, et les tragédies de Racine comme manquant de naturel.

En second lieu, naturellement, l'on aura tendance à écarter le XVIIe siècle et le XVIIIe. Le premier est représenté très fréquemment par Molière — c'est, de tous nos auteurs, celui qu'on lit le plus, — moins souvent par Racine et Corneille, rarement par Boileau, Bossuet ou Mme de Sévigné. Au XVIIIe siècle, Voltaire et Montesquieu réunissent quelques suffrages, et c'est à peu près tout. Par contre, dans notre siècle, je connais peu d'écrivains, de Châteaubriand à M. Zola (avec la *Débâcle* naturellement) et de Victor Hugo à M. Émile Richebourg, qui ne figurent au moins une fois sur les programmes.

De même la poésie, abstraction faite de la poésie dramatique, tiendra peu de place sur les listes d'auteurs expliqués, car le commentaire qu'elle réclame est, avant tout, esthétique. On étudiera quelquefois La Fontaine et Béranger, parce que, suivant un professeur allemand, « leur naturel et leur simplicité pénètrent jusqu'au cœur de l'enfant, le forment et l'ennoblissent »; avec cela, quelques poésies philosophiques de Voltaire, un peu de Victor Hugo, surtout les pièces sur Napoléon Ier, très peu de Lamartine, mais pas de Musset, pas de Vigny, sauf dans les morceaux choisis.

Si nous passons aux différents genres, du XVIIe siècle, comme tragédies, on se contente à peu près uniquement du *Cid*, d'*Athalie* et de *Britannicus;* quelquefois on ajoute *Iphigénie* et *Phèdre;* de Molière, on lit l'*Avare*, le *Bourgeois Gentilhomme* et les *Femmes Savantes*, parfois le *Tartufe* et le *Misanthrope*, les autres pièces rarement, autant dire pas du tout. Du XVIIIe siècle, on choisit *Zaïre* et le *Barbier de Séville*, une ou deux fois *Tancrède*, *Mérope*, *Alzire* ou le *Mariage de Figaro*. La tragédie du dernier siècle offre, sur les programmes, un mélange fort dispa-

rate : *Hernani* et *Ruy Blas* y ont comme voisins *Louis XI*, l'*Honneur et l'Argent* et *Adrienne Lecouvreur*. Pour la comédie, l'auteur le plus étudié est Scribe, avec douze pièces, principalement avec *Bataille de dames*, *les Doigts de fée*, *Bertrand et Raton*, surtout le *Verre d'Eau*. Ensuite viennent *Mademoiselle de la Seiglière* et le *Gendre de M. Poirier*, parce que l'on y voit une étude historique sur certains côtés de la Restauration et du règne de Louis-Philippe. Avec la *Joie fait peur*, le *Testament de César Girodot* et un ou deux proverbes de Musset, la liste est complète.

En ce qui touche le roman, la part du XVIIe et du XVIIIe siècle est naturellement fort restreinte : il n'est représenté que par *Gil Blas* et *Paul et Virginie*. Pour le XIXe siècle, on néglige complètement Flaubert et Maupassant; de Balzac, un seul établissement, à ma connaissance, a choisi un roman, *Mercadet;* de Georges Sand, on ne lit que *La Petite Fadette* et *La Mare au Diable*, encore très rarement. On étudie beaucoup de Daudet, *Contes choisis*, *Lettres de mon moulin*, *Le Petit Chose* et *Tartarin de Tarascon;* beaucoup de Souvestre, *Au coin du feu*, *Un philosophe sous les toits*, *Sous la tonnelle*, *la Clairière;* beaucoup d'Erckmann-Chatrian, de Theuriet et d'Emmanuel Arène; on accueille libéralement *En Famille* et *Sans Famille*, d'Hector Malot; on donne une place assez large au *Tour du Monde en quatre-vingts jours*, sans oublier Pierre Loti, Jules Claretie et Gyp.

Mais c'est l'histoire qui domine; on ne néglige aucun ouvrage historique, surtout s'il raconte des guerres où l'Allemagne a triomphé, ou si, montrant les efforts de la France vers l'unité, il fait paraître plus précieuse, aux yeux des jeunes Allemands, l'unité enfin conquise. De Vigny, on connaît *Cinq-Mars;* des frères Margueritte, *Le Désastre*. De Ludovic Halévy on lit trop peu *L'Abbé Constantin*, même dans les Lycées de jeunes filles; on étudie beaucoup son *Invasion*. On ignore souvent Francisque Sarcey comme critique; bien des écoliers ont expliqué son *Siège de Paris*. On ne sait généralement pas que M. Gabriel Monod a formé toute une école historique; on voit surtout en lui l'auteur de *Français et Allemands*. Aussi trouve-t-on, parmi les auteurs étudiés, non seulement les grands historiens, les Guizot, les Thiers, les Mignet, les Augustin Thierry, les Michelet, mais des hommes de second ordre, un Michaud, un Lanfrey, dont la *Campagne de 1806-1807* est assez souvent étudiée, « parce qu'il montre, dit un Allemand, comment Napoléon foula aux pieds les étrangers, surtout les Allemands », mais des anecdotiers ou des romanciers à prétentions historiques, le comte d'Hérisson, Erck-

mann-Chatrian, mais nos précis d'histoire, Duruy, Lavisse, Blanchet et d'Hombres; mais les ouvrages les plus récents, ceux de M. Chuquet ou du commandant Rousset sur la guerre de 1870.

D'ailleurs, veut-on savoir quels sont les auteurs que l'on étudie le plus dans les établissements prussiens d'enseignement secondaire pour les garçons? En tête, on trouve Molière; ensuite, *longo sed proximus intervallo*, se présente Erckmann-Chatrian; il est suivi d'assez loin par Mme Bruno, l'auteur de *Francinet* et du *Tour de France par deux enfants;* Daudet, Racine et Thiers viennent ensuite, en groupe, devançant Souvestre, Lanfrey, Scribe et le comte d'Hérisson. Taine, Corneille et Sarcey sont respectivement 12e, 13e et 14e; Coppée et Sarcey sont voisins, l'un 20e, l'autre 21e; Victor Hugo, 32e, est placé immédiatement à côté de Georges Duruy; nos autres grands écrivains sont dans les derniers, derrière MM. Figuier et Paganel. Mêmes surprises si l'on cherche à se rendre compte des ouvrages qui sont le plus fréquemment choisis comme textes d'explication. Ce sont, dans les Gymnases : *L'Avare, L'Histoire d'un Conscrit de 1813, L'Expédition d'Égypte*, de Lanfrey, *Les Femmes savantes, Les Origines de la France contemporaine* et *Le Tour de France par deux enfants.* Dans les Réalgymnases, l'ordre est : *Le Tour de France, L'Expédition d'Égypte, L'Histoire d'un conscrit, L'Avare* et *Le Misanthrope.* Enfin, dans les Écoles Réales, on donne la préférence à *L'Histoire d'un Conscrit* et au *Tour de France.*

D'ailleurs, voici la liste exacte des ouvrages lus, pendant l'année scolaire 1901-1902, dans divers établissements :

I. Français. — *Gymnase de Réforme.* IV : Marco Saint-Hilaire, *Courage et bon cœur.* III B : Souvestre, *Sous la tonnelle;* Verne, *Le Tour du Monde en 80 jours;* commencement du *Bourgeois Gentilhomme.* III A : Daudet, *Le Petit Chose* et *Contes choisis.* II B : La Fontaine, *Choix de Fables;* Molière, *L'Avare;* Thiers, *Bonaparte en Égypte.* II A : Scribe et Legouvé, *Les Doigts de fée;* Lanfrey, *Campagne de 1806;* Racine, *Phèdre.* I B : Lanfrey, *ib.;* Racine, *Athalie;* Voltaire, *Mérope.* I A : *Choix de nouvelles modernes;* Voltaire, *Zaïre*, les trois derniers actes; Musset, *Proverbes;* Molière, *Le Misanthrope;* Boissier, *Cicéron et ses amis.*

Gymnase de Saxe. III A : Bruno, *Francinet* (début); Thiers, *Bonaparte en Égypte* (*ib.*). II B : Béranger, *Choix;* Daudet, *Le Petit Chose.* II A : La Fontaine, *Choix;* Theuriet, *Nouvelles choisies.* I B : Racine, *Athalie;* Sandeau, *Mlle de la Seiglière.* I A : Coppée, *Nouvelles choisies;* Hugo, *Choix de poésies.*

Gymnase de Bavière. 7ᵉ classe (II A) : Thiers : *Bonaparte en Égypte;* Daudet, *Contes choisis.* 8ᵉ classe (I B) : Scribe, *Le Verre d'eau;* Sarcey, *Le Siège de Paris.* 9ᵉ classe (I A) : Molière, *L'Avare;* Lanfrey, *Campagne de 1809.*

Réalgymnase de Bavière. 7ᵉ classe (II A) : Verne, *Le Tour du Monde.* 8ᵉ classe (I B) : *Nouvelles choisies* de Theuriet et de Sardou. 9ᵉ classe (I A) : Molière, *Le Bourgeois Gentilhomme;* Daudet, *Tartarin de Tarascon.*

Dans un Réalgymnase de Prusse ou une École Réale Supérieure, la lecture est à peu près la même, comme étendue et comme variété, que dans un Gymnase de Réforme.

II. Anglais. — *Réalgymnase de Prusse.* II A : *The Lady of the Lake; The Sketchbook.* I B : Macaulay, *History of England* (choix); Shakespeare, *Julius Caesar.* I A : Shakespeare, *Macbeth;* Scott, *Quentin Durward;* Macaulay, *Lord Clive.*

École Réale supérieure. III A : Chambers's *English History.* II B : Macaulay, *The Duke of Monmouth.* II A : Ouvrages composés en vue de l'enseignement. I B : Irving, *Christmas;* Dickens, *Christmas Carol.* I A. Macaulay, *History of England;* Tennyson, *Enoch Arden;* Chambers's *English History;* Dickens, *The Cricket on the Hearth.*

On remarquera que, dans cette liste, ne figurent guère que des ouvrages pouvant être lus entièrement au cours de l'année scolaire; ce n'est pas le cas de tous ceux qui sont inscrits sur nos programmes.

Faire servir les œuvres littéraires à enseigner l'histoire, chercher dans les poésies l'occasion d'un commentaire littéraire plutôt qu'esthétique, choisir les livres, non pas exclusivement d'après leur valeur littéraire, mais surtout pour les détails qu'ils offrent sur les mœurs, ne pas toujours s'adresser aux auteurs qui donnent l'idée la plus juste et la plus complète de notre littérature, c'est une conception qu'on trouverait un peu étroite si l'on ne se souvenait que les idées pédagogiques priment tout et que le point de vue littéraire ne vient qu'en seconde ligne. J'ajoute qu'il gagne du terrain. Des statistiques prouvent que le nombre des œuvres strictement historiques choisies comme textes d'explication tend à diminuer; quelques maîtres laissent même de côté tous les livres relatifs à la dernière guerre; en second lieu, beaucoup de professeurs font lire dans chaque classe un chef-d'œuvre

de tout premier ordre, à côté des ouvrages destinés à faire connaître l'histoire, les mœurs, les coutumes et le génie de la France ; enfin, un dernier moyen est employé pour concilier la tendance utilitaire et la tendance esthétique : en classe, on explique des ouvrages qui appellent des remarques historiques; mais les élèves doivent étudier, chez eux, des livres ou des pièces qui sont simplement belles; naturellement, par des questions posées, le professeur s'assure que la tâche a été remplie.

L'EXPLICATION DES AUTEURS.

L'explication des ouvrages ainsi choisis commence par la revision de la partie expliquée dans la dernière classe. Le professeur pose aux élèves, dont les livres sont fermés, une série de questions en français, choisies de façon à ce qu'elles contiennent tout ce qui a été vu dans l'heure précédente et aussi de manière à ce qu'elles fassent repasser beaucoup de mots et de tournures caractéristiques. Si le morceau qu'on vient de lire ne se prête pas à ce genre d'exercices, le maître en demande simplement un résumé. Souvent, il fait répéter les mots nouveaux rencontrés dans la dernière explication; un élève les nomme, un deuxième dit dans quelle phrase ils se trouvent, un troisième en donne la signification. Parfois, les élèves devront indiquer des synonymes ou rapprocher tous les termes de même racine déjà connus. C'est, en outre, dans cette partie de la classe que se placent les notions sur l'histoire de la littérature, puisqu'il est rare qu'elle soit l'objet d'un enseignement suivi, et que, d'autre part, étant donnés les auteurs ou les ouvrages choisis le plus souvent comme textes d'explication, quelques notions d'histoire littéraire ne sont pas inutiles pour mettre dans l'esprit des élèves des notions justes sur la hiérarchie des écrivains et la valeur des œuvres : que l'on songe, par exemple, que l'on enseigne aux jeunes gens les dates de Béranger et les détails sur sa vie ! L'explication du *Cid* fournira l'occasion de parler de la tragédie classique, en général, et des trois unités en particulier. A propos de *Britannicus*, on donnera les dates de Racine et de Corneille, on énumérera leurs principales œuvres et on rappellera les sources auxquelles ils ont surtout puisé leurs tragédies. En étudiant *Athalie*, on racontera l'histoire de la pièce sur la scène française, ce qui conduit à parler du « Théâtre-Français », de Talma et de Rachel. Bref, les élèves allemands sont mis de cette façon en état de traiter des sujets comme : « Pierre Corneille. — Esquisse biographique et littéraire

sur Voltaire. — Ce que je sais de Molière (souvent). — L'Hôtel de Rambouillet et la Préciosité. — Comparer le théâtre classique et le drame romantique des Français. »

Cette revision sérieuse et fructueuse achevée, on continue la lecture de l'ouvrage ou du morceau : le maître donne préalablement toutes les indications nécessaires pour que rien n'arrête les élèves; quelquefois même, jusque dans les classes moyennes, il signale les mots nouveaux pour la prononciation et le sens. Puis il lit lui-même, dans les classes inférieures et moyennes, une page ou deux et les fait reprendre par les élèves : lorsqu'il n'a pas expliqué d'avance les mots nouveaux, il le fait au cours de sa lecture, en s'assurant que les explications sont bien comprises. Ensuite, pour être certain qu'il n'y a pas d'erreur dans l'intelligence du texte, il demande la traduction de quelques phrases en allemand, fait donner un résumé du morceau, pose des questions ou les laisse poser par les élèves : dans les petites classes, une place est réservée à l'analyse logique. Cette méthode est appliquée aussi dans les classes supérieures, avec cette différence que le professeur ne lit pas, sauf lorsqu'il trouve que l'élève chargé de cette tâche s'en est mal acquitté; il se borne à signaler chemin faisant les mots nouveaux, que les élèves notent sur un cahier spécial, si ce ne sont pas des termes trop rares; dans une classe, le maître faisait souligner les gallicismes au crayon sur le livre. Fréquemment encore, les élèves commencent par traduire en allemand une page ou deux; alors seulement ils lisent le texte : cette façon de procéder offre l'inconvénient de faire prédominer l'allemand; il est certain qu'elle disparaîtra à mesure que les maîtres posséderont bien la langue vivante qu'ils sont chargés d'enseigner. Après que le passage a été lu et compris, vient un commentaire : il porte avant tout sur le fond, l'histoire, la civilisation, les mœurs, les coutumes, en un mot les *Realien;* souvent intervient une comparaison avec les choses d'Allemagne; le professeur s'attache à ne rien laisser d'obscur et les élèves ne craignent pas de l'interroger, si un mot les arrête. J'ai entendu aussi fréquemment des remarques sur le vocabulaire (synonymes, familles de mots, etc.) ou sur la stylistique; mais pas une fois le commentaire ne s'est aventuré du côté de l'esthétique.

RÉSUMÉ ET RÉSULTATS.

En résumé, tout l'enseignement, sauf le début, connaissance des sons, est lié à des morceaux, d'abord à des morceaux

simples, tirés d'un livre de lecture et d'exercices, ou encore dictés, plus tard à des ouvrages d'auteurs français et anglais. Dans les classes inférieures et moyennes, l'élève apprend ainsi à comprendre, puisque le morceau, lu par le maître, arrive d'abord à son oreille avant qu'il voie les mots écrits; il apprend à lire, car, aidé par la ponctuation du texte placé sous ses yeux, il s'essaye à reproduire l'accentuation donnée à la phrase par le maître, ce qui, en même temps, lui enseigne à lui-même la ponctuation française; il apprend l'orthographe en voyant les mots écrits, d'autant que le maître fait épeler les plus importants, compare le son écrit au son prononcé et appelle l'attention sur les particularités les plus intéressantes; il s'habitue à parler, en transformant en questions le morceau lu ou appris et en répondant à des questions posées sur le texte; de plus, comme j'ai eu l'occasion de le montrer, il sait les règles principales de la grammaire avant de les avoir apprises; enfin, même si on ne lui fait pas apprendre par cœur les textes de dictée ou certains morceaux expliqués, il acquiert un grand nombre de mots, qu'il conservera dans sa mémoire, parce qu'ils sont liés à une histoire qui l'a intéressé, et il retient, sans efforts et pour ainsi dire inconsciemment, des tournures qui, plus tard, se présenteront sous sa plume ou à ses lèvres. Toutes ces notions, surtout la facilité à comprendre ce qui est lu ou entendu, seront développées par l'étude d'ouvrages français, qui aideront à donner aux enfants l'habitude de parler, si, comme il arrive presque toujours, le maître procède, avant de continuer l'explication, à des revisions comme celles dont j'ai parlé, et qui, enfin, leur feront connaître, au moins sommairement, l'histoire littéraire et politique, la civilisation, les mœurs et les usages du pays dont il apprend la langue.

D'ailleurs les résultats obtenus sont des plus satisfaisants. En ce qui concerne les devoirs écrits, on en jugera par ceux que l'on trouvera à l'appendice II et III; ils ont été faits par des élèves des classes supérieures et choisis par moi dans des paquets contenant toutes les copies de la classe, de manière à donner une idée de la force moyenne. J'ai eu entre les mains beaucoup d'autres travaux, d'abord la reproduction, sans aucun secours, d'un texte lu une fois par le maître. Le morceau était pris dans Thiers « Bonaparte en Égypte ». Il y a, dans les copies, des *autoritées*, des *innondations*, des *jettaient*, un *lisa* pour *lut*, un infinitif *atteignir;* on y trouve des phrases dans ce genre : « Bonaparte avait destiné un pris pour le barque qui le réussirait à

traverser le digue le premier »; par contre certains devoirs sont d'une pureté de langue absolue et d'une correction qui serait parfaite, si l'on n'y rencontrait une confusion, très fréquente et très explicable chez les Allemands, entre l'imparfait et le passé défini. J'ai lu également des liasses de lettres, narrations et dissertations; on y remarque des tournures comme : « De les voir me fit beaucoup de plaisir; mais bientôt il nous fallait partir; bien des choses de ma part à lui; » j'ai noté les mêmes erreurs dans l'emploi de l'imparfait et du passé défini; les phrases sont un peu courtes, afin d'éviter les fautes; évidemment ces jeunes gens seraient embarrassés pour rendre des nuances abstraites un peu délicates; mais, somme toute, j'ai eu souvent l'impression de lire des copies écrites par des élèves français de Seconde, qui ne seraient pas les premiers en français, et Kräuter ne pourrait plus dire maintenant que « la langue française parlée dans les écoles est un baragouin inintelligible à faire dresser les cheveux sur la tête ». Qu'on ne m'objecte pas que les élèves ont pu être aidés. Dans une classe où, à la demande du maître, j'avais raconté une histoire, le meilleur et le plus mauvais élève de la classe l'ont écrite au tableau devant moi : l'une des versions était criblée de fautes; dans l'autre je n'ai eu à corriger qu'un emploi incorrect de l'imparfait.

Ils savent donc écrire. J'ai eu l'occasion de dire qu'ils saisissaient très vite et sans contresens le texte d'un passage qu'ils lisaient dans des ouvrages relativement difficiles, comme *le Cid* ou *Britannicus*. Les exercices auxquels j'ai fait allusion plus haut surtout, en m'occupant de l'explication, montrent qu'ils comprennent le français prononcé par leurs maîtres. Comprennent-ils aussi bien le français parlé par un Français? Ici l'on me permettra de citer les expériences que j'ai faites. L'histoire, dont j'ai parlé plus haut, fut comprise sur-le-champ par toute la classe, et les élèves répondirent sans se tromper aux questions que je leur posai pour m'assurer qu'aucun détail ne leur avait échappé. Dans presque toutes les classes auxquelles j'ai assisté, les professeurs me priaient de m'entretenir avec leurs élèves, et partout, même chez les petits, comme je l'ai dit plus haut, j'ai constaté que, sept fois sur dix, après l'émoi causé par les deux ou trois premières questions, j'étais compris : j'ajoute que je parlais d'abord lentement, mais que, à la fin, la vitesse de mon débit était à peu près celle d'une conversation entre Français. Cependant il ne faut rien exagérer : dans les récitations, seule une assez faible partie des jeunes gens comprenait bien la scène

de *Mlle de la Seiglière* où Destournelles décide le vieux gentilhomme à donner à Bernard Stamply la main de sa fille; seule une toute petite élite saisissait le comique profond de la scène entre M. Jourdain et son maître de philosophie et sentait tout le charme du *Sous-Préfet aux champs*, quoique tous ces morceaux eussent été préparés.

Du moment que les élèves répondaient à mes questions, c'est qu'ils étaient en état de parler : d'ailleurs on se rappellera que j'ai mentionné de petites conversations improvisées en classe par deux élèves et de petites conférences dans les classes supérieures. J'ai pu constater que le vocabulaire était assez étendu, surtout en ce qui touche les termes concrets, les termes abstraits, on l'a vu, n'étant guère appris que par la lecture. Quant à la prononciation, je n'ai pas à revenir sur ce que j'en ai dit : c'est, je crois, sous ce rapport que l'inégalité est la plus frappante entre les différentes classes, suivant que le professeur a séjourné en France ou non.

IV.

CONCLUSION.

CE QUE L'ON POURRAIT EMPRUNTER À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ALLEMAND.

Bref, étant donné, d'une part, les résultats obtenus en Allemagne, d'autre part, notre enseignement, son organisation, les idées qui le dirigent et le caractère de nos élèves, les seules réformes qu'il y aurait avantage à faire seraient les suivantes :

En général : *donner plus d'homogénéité aux classes, en rendant les examens de passage plus sévères, en arrêtant dès la Sixième les élèves qui sont nettement incapables de tirer profit de l'enseignement qu'ils se proposent de suivre et ne pas faire entrer en ligne de compte d'autres considérations que l'intelligence, le travail et les progrès de l'enfant.* La décision à intervenir serait prise, après consultation obligée des professeurs de la classe et surtout du professeur principal, par le Proviseur ou le Principal, qui tiendrait compte des notes obtenues au cours de l'année et aurait le droit d'imposer aux élèves douteux des épreuves écrites et orales; on ferait porter l'attention principalement sur la langue maternelle et sur les matières qui caractérisent, pour ainsi dire, l'enseignement auxquel appartient l'enfant. On pourrait, comme maintenant, en cas d'insuffisance sur certains points, autoriser l'élève à passer, après les vacances, un nouvel examen. Enfin l'assemblée des professeurs de la classe aurait le droit d'autoriser un élève à redoubler la classe, sous la réserve qu'il devrait quitter l'établissement, au cas où, après cette nouvelle année d'épreuve, il serait jugé notoirement insuffisant.

Les avantages d'une telle mesure pour les élèves et même pour les familles, à considérer leur intérêt bien entendu, sautent aux yeux. Ils sont encore plus considérables pour le professeur; car, du jour où l'élève saura qu'il sera impitoyablement arrêté s'il ne travaille pas suffisamment, le maître n'aura plus besoin de s'astreindre à corriger un grand nombre de devoirs; il lui suffira d'en examiner quelques-uns pour tenir les élèves en haleine et rester au courant de leurs progrès. Dès lors, il sera libre d'employer à des lectures ou à des travaux personnels, profitables, les

unes et les autres, à sa fraîcheur d'esprit, un temps dépensé jusque-là sans profit pour lui et à peu près sans profit pour les élèves.

Il est évident que les établissements de l'État perdraient, de ce fait, environ 3,000 élèves, qui iraient grossir l'effectif des maisons concurrentes. Mais osera-t-on dire que ce serait un gain pour celles-ci, abstraction faite du point de vue politique, dont je ne conteste pas l'importance, mais dont on comprendra que je n'aie pas à m'occuper dans un travail tout pédagogique ? D'ailleurs n'est-il pas permis de supposer que, du moment où il sera bien prouvé et connu qu'il n'y a pas de mauvais élèves dans les lycées et collèges de l'État, ces établissements verront venir à eux toute une clientèle nouvelle ?

Imposer l'unité aux différents enseignements en invitant les professeurs chargés, dans un même lycée, de l'enseignement, soit des langues anciennes, soit des langues vivantes, à se réunir vers la fin de l'année scolaire et à fixer en commun, pour chaque matière et suivant la force des élèves, la méthode qu'ils ont l'intention d'appliquer (dans les grandes lignes, naturellement) et le programme d'explications qu'ils se proposent de suivre l'année suivante. Ainsi les maîtres chargés d'enseigner le latin, par exemple, ne s'ignoreraient pas les uns les autres ; ils associeraient leurs activités pour éviter le temps perdu et atteindre, par le chemin le plus court et le plus utile, et au mieux des intérêts de leurs élèves, le but qui leur est assigné.

Imposer l'unité à chaque classe en attribuant à un des professeurs le titre de « Professeur principal » et les fonctions de l'*Ordinarius* allemand. Il est à remarquer, à ce propos, que, en Allemagne, l'*Ordinarius* n'est pas forcément le professeur qui donne le plus d'heures dans la classe : on choisit celui qui semble le plus apte à ce rôle, et la nomination ne dépend pas du seul directeur; il doit consulter le *Schulrat,* c'est-à-dire, en France, le recteur. Comme, dans ses nouvelles fonctions, le professeur principal aurait à remplir plus de feuilles de notes ou autres que ses collègues, et à recevoir les parents, il serait équitable d'abaisser son maximum de service d'une heure au moins. En outre l'unité, en quelque sorte extérieure, de la classe, pourrait être réalisée au moyen d'un « Livre de classe », constitué sur le modèle du *Classenbuch* allemand. On pourrait y ajouter les dates, les matières et les places des compositions. Cet organe permet au directeur de l'établissement et au professeur principal d'être continuel-

lement au courant de ce qui se fait dans la classe et de suivre constamment le travail et les progrès des élèves. De plus, chez nous, il remplacerait le registre des absents et les feuilles d'inspection, car il suffirait de le communiquer au Recteur ou à l'Inspecteur général, avec le « Cahier de Textes », pour les mettre immédiatement en état de vérifier la marche de l'enseignement et de savoir si l'élève interrogé est bon, médiocre ou mauvais.

Modifier le rôle actuel de la classe et de l'étude, de façon à ce que les connaissances soient désormais acquises davantage en classe, sous la direction du professeur, et non plus toujours en étude, pour les internes, et à la maison, pour les externes, avec le simple contrôle des professeurs en classe : on notera que je dis modifier et non renverser, car, à trop diminuer ou simplifier le travail personnel, on risque d'affaiblir l'initiative. Je sais bien que cette façon de concevoir l'enseignement doit amener à réduire le nombre des heures d'études à trois par jour au maximum, abstraction faite des classes qui préparent aux grandes écoles. Mais quel mal y aurait-il à augmenter le nombre des heures de gymnastique, à permettre aux internes, en été, de faire tous les jours une promenade à la campagne, et, en hiver, de développer leur intelligence ou d'étendre leurs connaissances en lisant librement ? Cette réforme entraîne après elle un certain nombre de conséquences précises, qu'il y aurait, d'ailleurs, intérêt à admettre, même si l'on trouvait des inconvénients sérieux à cette modification du rôle actuellement joué par la classe et par l'étude. Ce sont les suivantes :

classes d'une heure, contre lesquelles on ne peut apporter aucun argument irréfutable ; car, si une heure ne suffit pas, ce qui n'est pas prouvé, pour expliquer un morceau de français, de latin ou de grec aux différents points de vue où nous nous plaçons en France, il suffit au proviseur, dans son emploi du temps, de mettre à la file deux heures de français, de latin ou de grec : les élèves et le professeur n'en auront pas moins eu quelque repos entre les deux classes[1] ;

ne pas craindre d'employer le même professeur à la fois en Quatrième et en Rhétorique, si ses capacités encouragent à le faire ;

perdre, dans la classe, le moins de temps possible ; et, en particulier, lorsqu'il s'agit des langues anciennes, supprimer la lecture

[1] Durant l'impression de ce travail, cette réforme a été réalisée ; je n'y insisterai donc pas.

du texte dès que les élèves seront arrivés à une prononciation suffisamment correcte;

ne pas répugner à l'emploi du chœur, qui permet une revision rapide et complète des matières dont on veut s'assurer que toute la classe les possède, et qui, employé modérément et à propos, ne causera aucun désordre, jusqu'à la Cinquième inclusivement, surtout si le professeur a soin de placer sous ses yeux les mauvais élèves, qui ne participeraient pas au chœur ou y verraient une occasion de désordre : d'ailleurs, en Allemagne, les meilleurs élèves sont généralement au fond de la classe;

revoir continuellement les connaissances acquises et les textes expliqués ou appris, cette revision devant pouvoir porter sur ce qui a été vu non seulement au cours de l'année scolaire, mais aussi durant les années précédentes;

rendre la classe aussi vivante que possible.

Naturellement, cette façon de faire les classes exigeant du maître beaucoup plus d'attention et d'efforts, il importerait de ne pas augmenter le maximum d'heures fixé jusqu'à présent par les règlements, sous peine de mettre les professeurs hors de service au bout de peu de temps.

En ce qui touche l'enseignement des langues anciennes ou modernes, *arriver à expliquer un nombre plus considérable de pages,* de manière à augmenter l'intérêt des élèves pour l'auteur qu'ils étudient; ne pas supprimer, toutefois, ces explications approfondies qui font l'honneur de notre enseignement et qui sont, pour l'esprit, d'un profit incontestable et incomparable, mais les réserver pour les passages qui sont dignes d'un tel commentaire;

Expliquer toujours dans des éditions sans notes, ou dont les notes forment un cahier spécial placé à la fin du volume et dont on puisse exiger qu'il soit laissé à la maison, de manière que le maître seul aide les élèves, s'il le croit nécessaire;

Avant de commencer une nouvelle explication, *résumer rapidement ce qui a été lu jusque-là et revoir d'une lecture cursive les pages expliquées la fois précédente;*

Pour la solution des difficultés de sens, s'adresser davantage à l'analyse logique, et, par suite, lui donner plus de place dans les plans d'études au moins jusqu'à la Quatrième inclusivement.

Pour le latin et le grec, *prescrire aux professeurs, dès qu'ils le jugeront à propos, de poser à leurs élèves, après une explication latine*

ou grecque, et sur le contenu du passage qu'ils viennent de lire, des questions simples en latin ou en grec, formées exclusivement à l'aide de mots et de tournures connues. S'il est inutile et illogique d'appliquer la méthode directe à l'enseignement des langues mortes, comme le demande M. Charles Bally dans son ouvrage récent : « Les langues classiques sont-elles des langues mortes ? » il n'en est pas moins vrai que les exercices dont je viens de parler permettent une revision rapide de la morphologie, de la syntaxe et des mots; ils sont, je le répète, sans fatigue pour les élèves, et, quant aux professeurs, l'effort qu'ils ont à faire ne dure que quinze jours ou trois semaines;

Réserver dans toutes les classes, à la grammaire, une part, d'autant plus restreinte d'ailleurs que l'on s'éloignera du commencement des études, et commencer toutes les heures par quelques questions de morphologie et de syntaxe;

Interdire l'emploi de la traduction dite mot-à-mot, qui donne de fâcheuses habitudes d'esprit et de style; dans les petites classes, les élèves construiront avant de traduire; dans les autres, ils traduiront directement, quitte à recourir à la construction, s'ils ne peuvent se tirer d'affaire autrement;

Sans changer le caractère général de notre commentaire, *s'attacher davantage à expliquer,* d'une façon aussi approfondie que la classe le comporte, *tous les termes et toutes les allusions relatives aux institutions, usages, mœurs,* etc.;

Mais surtout conserver les mêmes types de devoirs, car, grâce à eux, aux explications approfondies et aux devoirs français, nos élèves savent composer et écrire incomparablement mieux que leurs camarades allemands.

Pour le latin, en ce qui touche la prononciation :

a. *Prononcer l'*u *à l'allemande, l'*s *dur et donner au* c *la valeur de notre* k ;

b. *Prononcer les voyelles conformément aux règles de la quantité;* l'expérience de l'Allemagne prouve que l'on obtient aisément ce résultat. Cette manière de procéder a l'avantage de rendre inutile ultérieurement l'enseignement de la prosodie et d'aider à mieux comprendre l'étymologie des mots français non savants venus du latin. Par cette dernière considération se justifie aussi la réforme consistant à :

c. Placer l'accent sur la syllabe qui le porte en latin.

POUR LE GREC, *donner au* χ *une prononciation spéciale;*

Ne faire écrire l'accentuation que pour les mots où elle sert à distinguer deux mots ou deux formes, mais, dans les explications, en lisant, forcer la voix sur la syllabe accentuée;

Ne pas apprendre le duel dans la déclinaison et la conjugaison.

POUR LES LANGUES VIVANTES, *adopter,* mutatis mutandis, *les méthodes allemandes; en particulier, donner, dans les Programmes, une part plus large aux auteurs modernes et contemporains, et, pour accélérer l'acquisition du vocabulaire, interdire absolument l'usage de tout dictionnaire ou lexique dans les compositions, comme au baccalauréat. Toutefois, au contraire de l'Allemagne, attribuer une part plus large à la conversation qu'à l'explication dans les sections où le latin et le grec, ou bien le latin seul, ont une place et servent à former l'esprit.* Dès lors, rien ne peut nous empêcher d'obtenir des résultats équivalents à ceux que j'ai signalés. Tous nos agrégés de langues vivantes possèdent pleinement la langue qu'ils enseignent; avec cela, ils sont moins surmenés que leurs collègues allemands et ont plus de loisirs pour préparer leurs classes. Bien employé, le temps dont ils disposent suffit. Les élèves sont plus vifs que leurs camarades allemands, s'ils sont moins appliqués: ils ont sur eux cette seule infériorité de ne pas considérer l'enseignement des langues vivantes comme primordial, de ne pas être assez persuadés que l'avenir est à ceux qui parleront deux langues vivantes. Ce n'est pas une raison suffisante pour que les méthodes qui ont fait leurs preuves de l'autre côté du Rhin et dans certains lycées français ne voient pas couronnée de succès leur application généralisée.

APPENDICE I.

DEVOIR DE LATIN.

Extemporale proposé comme composition à un Examen de Maturité, et fait en deux heures, sur brouillon et copie, sans secours d'aucune sorte. On trouvera la traduction en note [1]. — *Deux Catilinaires avaient été lues durant le deuxième semestre de la Première Inférieure.*

Es wäre Cicero gestattet gewesen, den Catilina der offenbar für die Existenz des Staates höchst gefährlich war, ergreifen und ins Gefängnis werfen, ja sogar ihn zum Tode führen zu lassen! Das wird jedermann zugeben, es müsste denn jemand glauben, dass durch jenen Senatsbeschluss, durch den den Consuln die Weisung gegeben wurde, darauf zu achten, dass der Staat keinen Schaden leide, ihm nicht die Gewalt über Leben und Tod anvertraut worden sei. Dennoch zeigte sich Cicero gegen den ruchlosen Menschen so wenig streng, dass es Leute gab, die ihn für feige hielten. Zu jener Handlungsweise sah er sich aber aus bestimmten Gründen veranlasst. Denn zunächst hätte er bei der Anwendung von Strenge den Hass derjenigen fürchten müssen, die, wie er wohl wusste, die Anschläge des Catilina begünstigten. Daher wollte er nicht streng gegen diesen vorgehen, als bis er alle Bürger überzeugt habe, dass dies

[1] Cicéron aurait eu le droit de faire saisir Catilina, qui était dangereux au plus haut point pour l'existence de l'État, de le faire jeter en prison et même conduire à la mort! Tout le monde l'avouera; car sinon ce serait croire que, par le décret du sénat avertissant les consuls de veiller à ce que la républiquc ne souffrît aucun préjudice, il n'avait pas reçu en même temps le droit de vie et de mort. Cependant Cicéron montra si peu de fermeté à l'égard de ces scélérats, qu'il y eut des hommes qui le tinrent pour lâche. Toutefois certaines raisons l'obligèrent à cette conduite. D'abord, en employant des mesures violentes, il devait craindre la haine de ceux qui, comme il le savait bien, étaient favorables aux projets de Catilina : aussi ne voulait-il pas agir rigoureusement à leur égard, avant d'avoir persuadé tous les citoyens qu'ils avaient mérité leur sort. De plus, il lui semblait préférable d'amener Catilina à abandonner la ville de lui-même; car, s'il y réussissait, il espérait triompher, grâce à ses forces militaires, non seulement de Catilina, mais de ses compagnons, et abattre d'un seul coup la conspiration, qui menaçait l'État de sa ruine. En même temps, ceux qui ne croyaient pas à l'existence d'une conspiration cesseraient de douter lorsqu'ils verraient tout le monde dans le camp de Manlius. De fait, par sa prudence et sa vigilance, Cicéron réussit à détourner le danger funeste qui menaçait l'État, et aucune personne intelligente ne contestera qu'il ait mérité d'être nommé, par ses concitoyens reconnaissants, le Père de la Patrie. En effet, qui pourrait douter qu'il ait sauvé la ville de l'incendie, les citoyens de la mort, l'Italie entière de la ruine, et que, par là, il ait écarté un péril général dont peu de gens seulement, à ce qu'il semble, soupçonnaient l'importance?

nach Verdienst geschehen sei. Ferner schien es ihm besser, den Catilina zum freiwilligen Verlassen der Stadt zu überreden; wenn dies geschehen sei, so hoffte er, nicht nur ihn selbst, sondern auch die Genossen mit Waffenmacht zu überwältigen und der Verschwörung, welche dem Staate den Untergang drohte, mit einem Schlage ein Ende zu machen. Zugleich würden diejenigen, die an das Bestehen einer Verschwörung nicht glaubten, zu zweifeln aufhören, wenn jeder in das Lager des Manlius gekommen sei. In der That glückte es Cicero, das dem Staate drohende Verderben durch seine Klugheit und Wachsamkeit abzuwenden, und kein vernünftiger Mensch wird leugnen, er habe es verdient, dass ihn die dankbaren Mitbürger Vater des Vaterlandes nannten. Denn wer könnte wohl bezweifeln, dass er die Stadt vom Brand, die Bürger vom Mord und ganz Italien vom Untergang befreit und so eine gemeinsame Gefahr beseitigt hat, von deren Grösse nur wenige, wie es scheint, eine Ahnung hatten?

APPENDICE II.

DEVOIRS DE FRANÇAIS [1].

Ces devoirs ont été faits dans la Seconde Supérieure d'un Réalgymnase de Réforme; âge moyen des élèves à la fin de l'année scolaire : 16 ans 3/4.

1°. *Exercices suivant la méthode Gouin, faits en classe en une heure sans aucun secours.* — (Thème librement choisi par les élèves.)

Hier j'ai quitté la maison. Je me suis rendu dans un magasin. J'ai désiré voir les nouveaux modèles de chapeaux, annoncés dans le journal. Le marchand m'a montré les différentes sortes, mais elles n'ont pas été de mon goût; c'est pourquoi j'ai acheté une paire de gants de chevreau. Mais, comme le vendeur me les a laissés à 2 francs, j'ai acheté encore un parapluie. Alors j'ai payé et à six heures j'ai été déjà chez moi.

La bataille. — Les soldats traversent la plaine fertile. Inopinément ils se heurtent à la résistance des ennemis. La bataille commence. L'artillerie fait feu. L'infanterie de toute la ligne de bataille s'avance successivement. La cavalrie prend les pièces des ennemis. Beaucoup de soldats sont blessés ou tués. La nuit vient. La victoire reste longtemps indécise. Enfin les ennemis se retirent. Les soldats se mettent à la poursuite des fuyards. Chargés du butin, ils retournent. L'armée victorieuse campe sur le champ de bataille.

[1] Les fautes d'orthographe et de ponctuation ont été respectées, comme il convient.

2°. *Développement d'un thème choisi par l'élève, écrit en classe en une heure sans aucun secours.*

UNE VISITE À LA HAYE.

Mon cher ami! Dans les dernières vacances du juillet, je faisais un voyage en Hollande avec mes parents. D'Antverpen nous allions en train à la Haye, la capitale de la Hollande. Cette ville a une belle situation au milieu des forêts. La principale curiosité de cette ville est un beau chateau de la reine situé dans la forêt. On peut faire une belle excursion de la Haye à Scheveningen, c'est un petit village situé à la mer. Une belle promenade conduit à Scheveningen. De deux côtés on voit de merveilleux villas. Arrivé à Scheveningen, on entre dans le casino pour voir les belles salles; alors on se promène sur la digue ou on prends un bain. De la Haye le train nous menait à Amsterdam, la plus grande ville de la Hollande; là on visite le Jardin zoologique, le «Reichsmuseum», et le port. Dans le «Reichsmuseum» on trouve beaucoup de tableaux de Rubens de Van Dyk et d'autres célèbres hommes. Dans le port on peut voir de grands navires. D'Amsterdam nous retournions à Francfort. Maintenant je dois finir; je te sers la main. Ton ami.

ARRIVÉE DES COMBATTANTS DE LA CHINE À BERLIN.

(En forme de dialogue.)

CHARLES. Ah! bonjour mon ami Jule, où est-ce que tu vas?

JULE. Je vais à la gare; veux-tu m'accompagner?

CHARLES. Oui, mon ami. Mais qui est-ce que tu y veux aller chercher? Est-ce que ton père revient de son voyage?

JULE. Non, mon ami, ce n'est ni mon père, ni quelqu'un de mes parents. Du reste je suis fort étonné que tu ne saches pas qu'aujourd'hui nos braves soldats reviennent de la Chine. Voyez donc, tout le monde court à la gare.

CHARLES. Ah! c'est-ça! Dépêchons-nous un peu, afin que nous obtenions une bonne place. Voilà arrivent déjà les musiques pour honorer l'arrivée des soldats.

JULE. Nous voilà enfin à la gare. Le train arrivera bientôt, je l'entends déjà siffler.

CHARLES. Maintenant il s'arrête et la musique commence à jouer.

JULE. Voyez, il y a beaucoup de blessés, mais la pluspart ont l'air bien aise.

CHARLES. Ils ont pris part au combat contre les renforts de Taku. Allons, nous les accompagnerons à travers les rues.

JULE. Non, mon ami, je suis très faché, mais je n'ai pas de temps; il faut que j'aille au théâtre pour prendre des billets pour ce soir.

CHARLES. Demain nous nous reverrons et alors je te raconterai de quelle manière on a reçu les soldats à l'arsenal. Au revoir!

JULE. Faites mes compliments à M. votre père. Au revoir!

APPENDICE III.

DEVOIR D'ANGLAIS.

Histoire lue en classe; ensuite des questions furent posées sur le contenu; on expliqua en anglais et on écrivit au tableau les mots : succour, thigh, burrow, pea, jail, weed. *L'exercice entier, y compris la lecture du morceau, dura 1 heure 20 minutes. — Les mots écrits dans la colonne de gauche sont les corrections faites par l'élève sur les observations du professeur; les mots soulignés par ce dernier sur la copie sont en italique. — Ce travail a été fait dans la Première Supérieure d'un Réalgymnase de Réforme; âge moyen des élèves : 18 ans 1/2 à la fin de l'année scolaire.*

A STORY OF HOLY ISLAND.

	Holy Island is a small island situated off the
to the south	coast of Northumbria, *in the south* of Berwick-
	on-Tweed. Monks are said to have *habitated*
	on this island; the ruins of their priory church
	are still to be seen. There is also a castle which
	has played a part in the history of England.
1645	During the rebellion in *1654,* two bold
	men resolved to take this castle for Charles
	Stuart; they belonged to a Northumbrian fa-
	mily. At that time, the garrison of the castle
composed of	was *formed by* a sergeant, a corporal and about
	ten men.
	Errington, *thus was the name* of one of the
plotters	bold *plotter,* talked with the sergeant of the
	garrison and ended by inviting him and the
	soldiers who were not on duty to a feast on a
	ship which he commanded. The men made their
	appearance and Errington *so* treated them with
to offer any resistance	brandy that at last they were *unable to resist.*
went ashore with his	They then went with his nephew *ashore* to sur-
nephew to	prise the garrison. The remainder of it, the
defended themselves	corporal and an old gunner, however *withstood*
	and Errington hoisted *up* the flag of the Pre-
hoisted the — and	tender, *waiting* for assistance.
waited	On the contrary, the king's soldiers arri-
	ved, and the two plotters were forced to re-
	tire; they resolved to escape by swimming to
	the main-land. When they were about to flee,
	the soldiers observed them and fired. Erring-

in the	ton was wounded *at his* thigh, and he and
	his nephew were easily captured. They were
taken	*brought* to Berwick jail, where they were to
	remain, till Errington had recovered. During
	that time, the captives were very busy, for
foundations	they made a burrow under the *foundation* of
	the jail. When all was ready, they escaped,
	crossed the Tweed and arrived at Bamborough
Castle	*castle*, where they lay hidden for nine days.
House	Then they fled to Gateshead *house*, where they
	remained till they found a passage from Sun-
	derland to France. When the rebellion was
	suppressed, they took advantage of the general
	pardon to return to England.

A la suite de ce devoir, venaient des étymologies de mots tirés du français ou du latin, des synonymes et des familles de mots.

TABLE DES MATIÈRES.

PUBLICATIONS

DE L'OFFICE D'INFORMATIONS ET D'ÉTUDES

(MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE)

I. **H. Bornecque.** L'enseignement des langues anciennes et modernes dans l'enseignement secondaire des garçons en Allemagne. — Paris, 1902, 1 vol. in-8°. 1 fr. 50



